



PROFHISTÓRIA

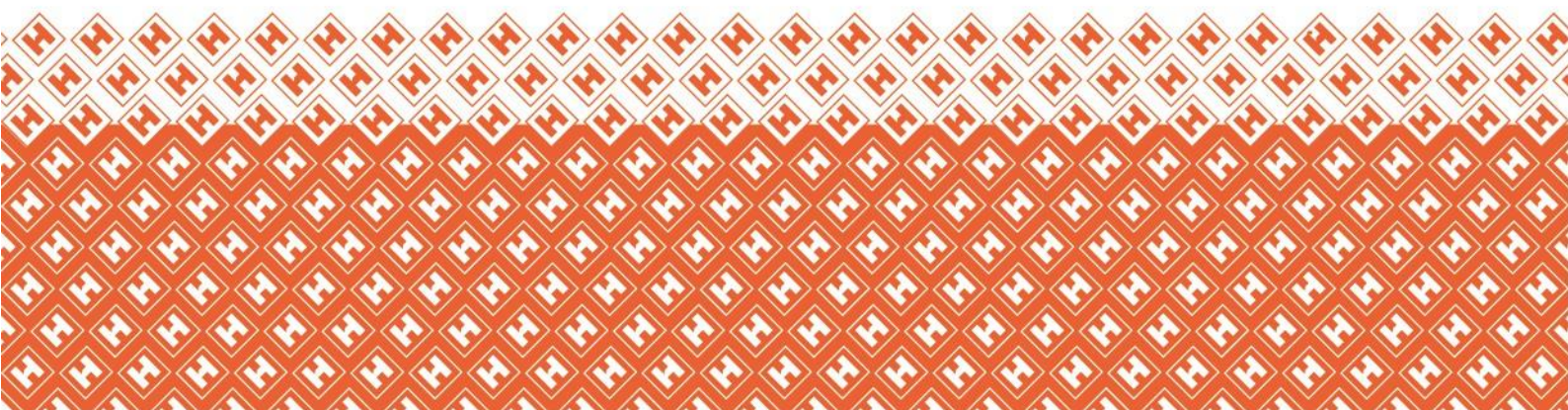
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

HUGO MONÇÃO DE MATTOS CORRÊA ROSA E SILVA

**Violência em questão: propostas para
uma abordagem crítica de fotografias da
Guerra do Vietnã**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Setembro /2018



**VIOLÊNCIA EM QUESTÃO: PROPOSTAS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA DE
FOTOGRAFIAS DA GUERRA DO VIETNÃ**

HUGO MONÇÃO DE MATTOS CORRÊA ROSA E SILVA

Dissertação de mestrado apresentando ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof.a Dra. Ana Maria Monteiro

RIO DE JANEIRO

2018

CIP - Catalogação na Publicação

M737v Monção de Mattos Corrêa Rosa e Silva, Hugo
Violência em questão: propostas para uma abordagem crítica de fotografias da Guerra do Vietnã / Hugo Monção de Mattos Corrêa Rosa e Silva. -- Rio de Janeiro, 2018. 170 f.

Orientador: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

1. Ensino de História. 2. Saberes e práticas no espaço escolar. 3. uso de fotografias em sala de aula. 4. violência. 5. site. I. Ferreira da Costa Monteiro, Ana Maria, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HUGO MONÇÃO DE MATTOS CORRÊA ROSA E SILVA

**VIOLÊNCIA EM QUESTÃO: PROPOSTAS PARA UMA ABORDAGEM
CRÍTICA DE FOTOGRAFIAS DA GUERRA DO VIETNÃ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (presidente da banca)

Mariana de Aguiar Ferreira Muaze (membro externo)

Cinthia Monteiro de Araújo (membro interno)

RESUMO

ROSA E SILVA, Hugo Monção de Mattos Corrêa. **Violência em questão: propostas para uma abordagem crítica de fotografias da Guerra do Vietnã**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História)- Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018

Essa dissertação tem como tema a problematização da violência a partir da interpretação de fotografias da Guerra do Vietnã, tendo como produto um site que possibilita interpretações e debates na educação básica, dentro das concepções de História Visual, que busca analisar fotografias a partir de seu contexto de produção, consumo e trajetórias. Além disso, são pilares do trabalho os conceitos arendtianos de violência, banalização, naturalização e a ação reflexiva em torno da violência, ao mesmo tempo em que o conceito de contrato civil da fotografia de Ariella Azoulay é empregado para a problematização das fotografias de guerra em busca de um posicionamento ativo e crítico dos alunos em relação a violência. Neste sentido, o trabalho defende a concepção de que uma educação crítica e humanizada deve ser norteadas em um currículo multidimensional e plural, e dentro de um saber histórico criado no âmbito da escola.

Palavras-chave: Ensino de História, Saberes e práticas no espaço escolar; uso de fotografias em sala de aula; violência; Guerra do Vietnã; Site.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the problematization of violence from the interpretation of photographs of the Vietnam War, having as a product a site that allows interpretations and debates in the basic education, within the conceptions of Visual History, which seeks to analyze photographs from its context of production, consumption and trajectories. In addition, the Arendtian concepts of violence, banalization, naturalization and reflexive action around violence are at the core of the work, while the concept of civil contract of photography by Ariella Azoulay is used to problematize war photographs in search for an active and critical positioning of students in relation to violence. In this sense, the work defends the conception that a critical and humanized education must be guided in a multidimensional and plural curriculum, and within a historical knowledge created within the school.

Key-words: History Teaching, Knowledge and practices in the school space; use of photographs in the classroom; violence; Vietnam War; Site.

SUMÁRIO:

Introdução	p.11
Capítulo 1: A Guerra do Vietnã no currículo da educação básica: problematização da abordagens realizadas para a seleção e didatização	p. 21
1.1: Concepções de currículo conhecimento histórico escolar.....	p. 23
1.2: O ensino da Guerra do Vietnã e os currículos oficiais de História.....	p. 29
1.3: Ensino de História e violência.....	p. 42
1.4: A Guerra do Vietnã e a internet.....	p. 47
Capítulo 2: Como abordar a violência em sala de aula a partir de fotografias da Guerra do Vietnã	p. 52
2.1: Polêmicas em torno das fotografias de guerra, sofrimento e horror: as diferentes correntes interpretativas em torno das fotografias e do fotojornalismo.....	p. 53
2.2: Fotografia e História: por uma História Visual.....	p. 74
2.3: Ensino de História e fotografias de guerra.....	p. 78
Capítulo 3: Fotografias das guerras do Vietnã: fotografias de batalhas (Dien Bien Phu e Ofensiva Tet) e de massacres ocorridos durante o conflito	p. 81
3.1: A Primeira Guerra da Indochina (1946-1954) a partir das fotografias: o caso de Dien Bien Phu.....	p. 88
3.1.2: Dien Bien Phu e a versão vietnamita do conflito.....	p. 97
3.2: Guerra do Vietnã (1955-1975) a partir das fotografias.....	p. 101
3.2.1: O Massacre de Dak Son.....	p. 106
3.2.2: Ofensiva Tet.....	p. 113
3.2.3: O Incidente em My Lai.....	p. 122
Capítulo 4: Por que a violência? E como ensinar a Guerra do Vietnã a partir de fotografias de guerra em um <i>site</i>	p. 133
4.1: Versão socialista do conflito.....	p. 145
4.2: O produto: Guerra do Vietnã: entre textos e imagens.....	p. 147
Conclusão	p. 157
Bibliografia	p.160

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A artilharia inimiga ataca, os homens se agacham no chão-----	p. 90
Figura 2 - Abrigado nas trincheiras, os reforços irão ocupar novas posições-----	p. 93
Figura 3 – Vitória na Batalha em Dien Bien Phu-----	p. 99
Figura 4 – Massacre em Dak Son-----	p. 106
Figura 5 - Fumaça negra cobre áreas da capital Saigon e caminhões de bombeiros se deslocam em direção ao incêndio-----	p. 115
Figura 6 - Cholon após as operações em Saigon, depois da Ofensiva Tet-----	p. 116
Figura 7 - A menina de blusa preta-----	p. 123
Figura 8 – E bebês?-----	p. 126
Figura 9 – Crianças na estrada-----	p. 127

AGRADECIMENTOS

O processo de elaboração deste trabalho foi desgastante e ao mesmo tempo prazeroso. Por muito tempo estava longe da Academia e de suas discussões, devido às extensas horas de trabalho em sala de aula e fora dela, no labor de elaboração e correções de provas, de planejamentos de aulas, conselhos de classe, dentre outros afazeres que fazem parte da rotina de trabalho de um professor da educação básica.

A entrada no mestrado profissional foi uma forma de renovar as leituras em torno do ensino de História e mesmo de uma renovação própria, do ganho de um novo ânimo para o meu fazer dentro das salas de aula. Neste sentido, as orientações de todos os professores que participaram da minha caminhada dentro do programa de mestrado profissional de História contribuíram de um modo ou de outro para que este trabalho de fato tenha se concretizado. Entretanto, há de se mencionar o nome do professor Jorge Victor de Araújo Souza (que lecionou a disciplina “Narrativa, Imagem e construção do fato histórico”), que, sem querer, fez disparar a vontade e o interesse em se estudar e buscar um produto que estivessem relacionados ao uso de imagens e tecnologias em sala de aula.

Um especial agradecimento às professoras Ana Maria Mauad, da UFF e Mariana de Aguiar Ferreira Muaze, da Unirio, que me auxiliaram não apenas a partir de seus textos ricos e pertinentes para este trabalho, mas pelas orientações e conselhos dados durante a qualificação, ligadas a interpretações das fotografias e dos diferentes usos da *internet* como ferramenta potencial para a educação.

À professora Cinthia de Araújo que, durante a qualificação, aconselhou-me em questões relacionadas ao ensino de História, propôs uma série de questões pertinentes ao uso da *internet* em sala de aula, além de indicar textos importantíssimos relacionados ao estudo.

À professora e orientadora Ana Maria Monteiro, que compreendeu as minhas angústias com relação aos diferentes projetos que tinha em mente durante o percurso e que esteve presente a todo momento orientando, aconselhando e acreditando nas possibilidades e potencialidade do trabalho que aqui se apresenta.

À CAPES, pela bolsa, que permitiu a possibilidade de redução de minha carga de trabalho em sala de aula para a realização desse trabalho.

Ao meu sobrinho e *Web Designer*, Henrique de Souza Rosa e Silva, que sem a sua ajuda o produto não seria realizado.

Á minha esposa e filho, Beatriz, que entendeu a complexidade do trabalho e permitiu que eu ficasse por horas e horas pesquisando e à frente de um computador, tomando conta sozinha de nosso filho Arthur.

Ao meu filho Arthur, verdadeira e real motivação para que tudo isso fosse feito.

INTRODUÇÃO

Violência é um tema presente nas aulas de História, apesar de ser pouco problematizada e questionada por alunos e professores. Tal afirmação se comprova ao nos depararmos com os mais diferentes recursos didáticos utilizados na sala de aula, e mesmo em muitos conteúdos programáticos –revoltas, guerras, revoluções. Apesar da violência estar nas linhas dos textos dos livros didáticos, nos vídeos explicativos sobre as Revoltas Regenciais no Brasil do século XIX, *powerpoints* dos professores sobre a Revolução Francesa ou Segunda Guerra Mundial, a temática tem sido pouco discutida de forma satisfatória. Diante desse quadro, entendo que seja importante problematizar a violência em sala de aula, buscando análises que a questionem e problematizem e que levem os alunos a reflexão em torno de sua banalização e naturalização.

Violência, banalização e naturalização são aqui entendidos a partir dos escritos da filósofa Hannah Arendt, que escreveu sobre o assunto em obras como “Da Violência” (2004) e “Eichmann em Jerusalém” (2013). Sendo a violência um tema complexo e pouco estudado (como a própria autora aponta em sua obra “Da Violência”), entendo, com Arendt, que a violência deve ser definida e diferenciada do Poder. Na verdade, a autora diferencia termos como *poder*, *força*, *autoridade* e *violência*. Em torno do último aspecto, a autora, ao diferenciá-lo do poder, afirma ser a violência um instrumental e que busca justificativas sempre, enquanto o poder é um fim em si mesmo, e que por isso não precisa de justificativas, mas de legitimidade. Além disso, a violência

é racional até o ponto de ser eficaz em alcançar a finalidade que deve justificá-la. E já que quando agimos, jamais saberemos com certeza quais serão as eventuais consequências, a violência só pode manter-se racional se buscar objetivos em curto prazo¹.

De acordo com Waléria Fortes de Oliveira e Marcelo Rezende Guimarães em seu texto “O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação” (2006), Hannah Arendt em seus estudos questionou alguns teóricos que escreveram sobre a violência no que diz respeito a sua naturalização. Assim, o termo “desnaturalização” em Arendt não está ligado ao aspecto natural, inato, que alguns autores afirmam que o ser humano possui em relação a

1 GOYA, Will. *Da violência, de Hannah Arendt*. <http://www.filosofia.com.br/vi_classic.php?id=19> acesso: 7 de novembro de 2017

violência. Arendt descarta esta tese e afirma que é perigoso explicar assuntos políticos pela via biológica. Os dois autores apresentam os argumentos de Arendt acerca disso:

Nada poderia ser teoricamente mais perigoso do que a tradição do pensamento organicista em assuntos políticos, por meio da qual o poder e violência são interpretados em termos biológicos.

E continua afirmando que:

nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital, eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2006 p. 4)

O conceito de banalização, por seu turno, aparece em Arendt com a reflexão sobre o papel de Eichmann durante o regime totalitário nazista de Hitler. Neste sentido, a autora aponta que o mal banal se dá quando não há reflexão sobre os atos de violência cometidos.

Neste sentido, Odílio Alves Aguiar em seu artigo *Violência e Banalidade do Mal*, aponta que

A pergunta de Arendt, ao se deparar com os depoimentos de Eichmann, foi: “o que faz um ser humano normal realizar os crimes mais atrozes como se não estivesse fazendo nada demais?” A resposta está no mal banal. Trata-se de uma prática do mal promissora nas sociedades massificadas, possuidoras de organizações econômicas, políticas e sociais potentes, nas quais os seres humanos tendem a se sentir sem poder, solitários, submissos e quase condicionados. Vivendo apenas como animal laborante, os homens tecnicizam e burocratizam as suas obrigações e se tornam, desse modo, incapazes de pensar as consequências das ordens dadas pelos seus superiores ou grupos.²

Apesar do pensamento de Arendt estar ligado aos regimes totalitários e às suas práticas sistemáticas de extermínio – além de iniciar a reflexão em torno do Mal Banal a partir das atitudes de Adolf Eichmann, burocrata do Estado nazista – é possível atribuímos tal conceito às sociedades contemporâneas, visto que pode-se vislumbrar a falta de reflexão e de pensamento em torno da violência cometida durante a Guerra do Vietnã, objeto de pesquisa desse trabalho.³ Pode-se extrapolar essa afirmativa ao se tratar da sociedade brasileira atual,

2 O artigo em questão encontra-se no site <https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-e-banalidade-do-mal/>, acesso em 8 de outubro de 2017

3 O Incidente de My Lai pode ser considerado um exemplo deste tipo de violência cometida sem reflexão. O Incidente ocorreu no norte do Vietnã do Sul em uma região que possuía vários vilarejos de camponeses vietnamitas em 1968. O Massacre ocorreu basicamente em um desses vilarejos (conhecido pelo exército americano por My Lai, mas com o nome vietnamita de Son My) em que homens, idosos, crianças e mulheres foram assassinados sem qualquer tipo de reação a presença militar dos Estados Unidos da América. No momento da matança, não havia qualquer indício da presença de membros do grupo revolucionário comunista conhecido por Vietcong. A contagem de mortos varia entre 347 e 504. Sabe-se também, pelos depoimentos dos soldados participantes durante as investigações, que outros tipos de violência foram cometidas durante o episódio, tais como o estupro de mulheres e adolescentes.

A literatura sobre o Incidente é extensa. Uma análise pertinente sobre ele, que problematiza a sua violência e faz um balanço crítico sobre a historiografia que trata do assunto é a de: STEWART, Eric. *The 'My Lai' Narrative in American History and Memory: a Story of American Conservatism*. Ottawa, Canada, 2015. Disponível em: <citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1...pdf>. Acesso: 30 de julho de 2017

quando nos deparamos com atos de violência que não são questionados ou problematizados. Pode-se entender assim que

o mal “é como um fungo, não tem raiz nem semente” (Kohn, 2001, p. 14), mas espalha-se sobre uma superfície específica, a massa de cidadãos inaptos para a capacidade de pensar e incapazes de dar significado aos acontecimentos e aos próprios atos (Assy, 2001a, p. 152 apud SAADI TOSI, 2017, p. 113)

Em sala de aula, a violência deve ser questionada e problematizada, a fim de que se possa construir a percepção de que ela não é natural ao homem, mas sim um fenômeno político, instrumento utilizado pelas sociedades ao longo da História. Arendt aponta que uma das formas disso ser possível é a ação. Nesse sentido, a escola é um local importante de debate e de ação contra a violência. No entanto, o espaço escolar deve passar por transformações e

deve ser repensado para que sejam asseguradas as ações que permitam o agir coletivo, onde a autoridade seja entendida como produtora de normas eficazes, a gestão seja participativa. Um agir coletivamente construído com base na ética, na moral e na coerência de pensamento poderia mitigar a violência e transformar a ação do agir em algo dotado de sentido compartilhado. Enfim, um agir coletivamente para construção da tão sonhada cultura de paz. (SAADI TOSI. Lamia Jorge. A banalização da violência e o pensamento de Hannah Arendt: um debate ou um combate?, 2017, p. 138)

Se por um lado é importante problematizar a violência e a sua naturalização, é também importante indagar a respeito da banalização da violência. Tomo como ponto de partida a definição de banal de Marcelo Andrade:

banal [grifo do autor], por sua vez, não pressupõe algo que seja comum, mas algo que esteja ocupando o espaço do que é comum. Um ato mau torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado *como se fosse* algo comum [grifo do autor]. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade. “O mal por si nunca é trivial, embora ele possa se manifestar de tal maneira que passe a ocupar o lugar daquilo que é comum” (Assy, 2001a, p. 144 apud Andrade, M. p. 114)

Deste modo, tratar da violência como um problema, objeto de reflexão no espaço escolar a partir do pensamento arendtiano significa fazer com que os alunos pensem, reflitam sobre a violência e ajam no sentido de percebê-la a partir de uma atitude historiadora, que seja compreender o presente a partir de reflexões sobre o passado e que a vejam como fenômeno político e por isso possuidor de uma história própria. Perceber a sua história, eu entendo, é um passo importante para a compreender e com isso desnaturalizá-la.

Para efetivar a discussão em torno da violência e refletir sobre suas banalização e naturalização, focalizo a Guerra do Vietnã, especificamente os anos de 1967 e 1968, para investigação e as fotografias deste conflito como objeto de análise. A pesquisa consiste em

indicar fotografias como eventos⁴ a serem interpretados. Estas são imagens relacionadas ao terror e às atrocidades ligadas a guerra, mas que são recorrentes – não as mesmas, semelhantes – nos demais conflitos militares ao longo dos séculos XX e XXI, devido ao impacto nas vidas de civis e na dos militares envolvidos.

Importante mencionar o fato de que à questão da violência somam-se outros fatores que me levaram a estudar fotografias da guerra do Vietnã: lecionando para turmas do 9o ano nas redes particular e pública, percebi que o tema Guerra Fria e especialmente este conflito, vem perdendo espaço de discussões e análises. Tal realidade se dá por diversos fatores, especialmente a extensão dos conteúdos curriculares que devem ser abordados no ensino de História. Deste modo, este conflito acaba sendo abordado de forma superficial, não demonstrando sua importância para o cenário político e geopolítico mundial do pós segunda-guerra.

Ligado à minha experiência docente, outro fator me levou a abordar o conflito nesse trabalho: a fotografia de Nick Ut, conhecida por “*Napalm Girl*” (a fotografia é a de uma menina correndo nua gritando que iria morrer) entrou⁵ para a história do tempo presente por representar os horrores que a Guerra do Vietnã acometia a todos os personagens diretamente envolvidos: soldados dos dois lados e civis vietnamitas.

Em uma aula sobre a Guerra do Vietnã em uma turma do 9o ano do ensino fundamental de uma escola na qual leciono em Niterói eu mostrei esta foto e me surpreendi com a reação que os alunos de uma determinada turma tiveram, pois eles riram dela. Lembro que perguntei o porquê da risada. A resposta de todos estava ligada ao fato dela estar correndo, chorando e nua. Aquilo me assustou, mas eu percebi, principalmente após a discussão que tivemos, que eles não haviam percebido que ela estava ferida, marcada pelo agente da bomba de Napalm, que a queimou. Quando comentei isso, eles então se sensibilizaram. De qualquer modo, eu entendi que aquele episódio em sala de aula poderia ter ocorrido também por uma

4 O termo evento aqui empregado está relacionado às concepções de Ariella Azoullay (2008) no que tange ao seu conceito de Contrato Civil da Fotografia. De acordo com a autora, este conceito está relacionado a uma série de fatores, tais como os papéis de fotógrafo, fotografado e observador e o próprio papel da fotografia. Neste caso, a autora entende que a fotografia é mais do que o registro da injustiça, a autora propõe a ideia de que os dois protagonistas da foto (quem fotografa e quem é alvo da foto) entendem que a fotografia é uma testemunha e uma ferramenta para que algo seja feito em torno da fotografia e da situação intolerável que está ocorrendo. Sendo assim, os dois entendem o poder que o espectador possui em suas mãos, ao ver a foto com uma habilidade cívica. A fotografia passa a ser então uma testemunha de alguma violência perpetrada e é função do espectador agir em relação a ela.

5 A fotografia foi tirada em 8 de junho de 1972 por Huynh Cong Ut, conhecido por Nick Ut. A fotografia garantiu ao fotógrafo o prêmio Pulitzer de Reportagem Fotográfica de 1973

insensibilidade ao que estava sendo retratado, em vista da naturalização da violência na sociedade atual.

Diante do exposto, entendo ser importante vincular o conflito não só em seu contexto histórico, mas levar a cabo discussões em torno da violência, da sua banalização e da sua naturalização, tendo como elemento norteador a seguinte indagação: como desenvolver uma aula na qual as fotografias possam ser utilizadas de forma a desnaturalizar a violência e a possibilitar a compreensão do significado do conflito?

Quatro eixos norteiam este empreendimento. As concepções arendtianas de violência, banalização e naturalização, assim como a ação como resposta à apatia dos indivíduos no que diz respeito à reflexão efetiva em relação a violência (assim como no que diz respeito a importância da escola em torno de uma educação ativa) são o primeiro eixo para o que aqui se propõe.

O segundo eixo norteador deste estudo diz respeito ao trato das fotografias. Estas correspondem a alguns episódios ocorridos durante a Guerra do Vietnã, a saber a Batalha de Dien Bien Phu (1954), o Massacre de Dak Son (1967), o Massacre de My Lai e a Ofensiva Tet (ocorridos nos anos de 1968). Tais imagens serão abordadas dentro de um prisma em que não são tratadas somente e simplesmente como fontes históricas (documento/monumento), pois ganham um estatuto diferenciado, ou melhor, estas imagens passam a ser entendidas como agentes de uma história perpassada de violência.

Tal concepção, desta forma, não apresenta a fotografia como fonte, mas como agente de uma história, capaz de mobilizar o espectador a uma ação como crítica, repúdio, contestação etc. em relação a violência estampada na foto. Isto ocorre devido à importância que as fotografias vão ganhando ao longo do tempo, visto que a presença marcante da câmera fotográfica nos diversos conflitos desde a sua invenção no século XIX revela aspectos das sociedades que passam a demandar informações sobre os conflitos.

A efetivação de uma reflexão em torno da violência, sua naturalização e banalização a partir de interpretações de eventos fotográficos (o termo aqui é empregado tendo em vista o estatuto dado à fotografia de agente) e em prol de uma educação ativa, deve ser entendida a partir de um ensino em que os alunos deixam de ser meros espectadores, que apenas assimilam o conhecimento do professor, e passam a ser protagonistas, construtores, de seu conhecimento.

Diversas abordagens, nos campos científicos e específicos sobre educação, pesquisam e discutem diferentes caminhos para que tal proposta seja de fato efetivada. Além disso, há discussões em relação ao papel que a escola deve desempenhar na contemporaneidade, midiática e virtual, diferente daquela em que boa parte dos professores da atualidade estudou⁶ Neste sentido, é preocupação do estudo em tela criar um produto que unifique as diretrizes de uma educação que confira de fato ao aluno o papel de protagonista no processo de construção do seu conhecimento com o uso de tecnologia em sala de aula. Isto leva ao próximo eixo deste estudo.

O terceiro eixo diz respeito ao uso da tecnologia em sala de aula. As diferentes mídias trazem a todo tempo, novos desafios a educadores e estudiosos preocupados com novas propostas de ensino, justamente porque permitem (ou pelo menos dão a possibilidade de) a utilização de diferentes recursos tecnológicos. A *internet* se tornou uma ferramenta em que os usuários conseguem estar em diferentes lugares sem a necessidade de sair da frente do computador, a ter informações dos diferentes países e localidades a um *click* de *mouse* de distância, a ver belezas e a destruição que o ser humano é capaz de realizar praticamente em qualquer canto do mundo e é importante que propostas e abordagens pedagógicas se preocupem em levar esta profusão de informação e conhecimento para os alunos.

Deste modo, o ensino de história se insere nesta nova realidade, o que torna mister que o profissional do ensino desta área reflita sobre essas novas ferramentas e faça uso delas de forma a contemplar a criação de um ensino realmente significativo e que possa representar mudanças individuais, no caso do conhecimento construído pelo aluno, mas também sociais, na criação de uma consciência histórica e social mais sensível às mazelas das sociedades atuais.

A utilização de diferentes mídias e plataformas midiáticas não é algo novo como ferramentas pedagógicas. E com isso, devo indicar a sua importância no quadro atual da educação. O suporte tecnológico que as escolas devem possuir deve ser algo a ser levado a

6 As autoras Flavia Caimi (2014) e Paula Sibillia (2012) discutem as mudanças de comportamento e mesmo de “subjetividade” da contemporaneidade, indicando que o comportamento dos jovens de hoje mudou em relação ao das gerações anteriores, em função da entrada da tecnologia digital. Ao mobilizar outros autores, inclusive, a autora Flávia Caimi trabalha com a ideia de surgimento de um *homo Zappiens*, que, a partir dos apontamentos da autora em torno dos estudos de Veen e Wracking é “aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia” (...) Consideram, ainda, que “esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades” (Veen e Wracking, 2009:12 apud CAIMMI, 2014 p. 166-7)

sério em termos de políticas públicas no sentido de que está se tornando cada vez mais difícil a percepção de uma educação em que a tecnologia de informação não é levada em conta.

A dificuldade se apresenta porque os processos de aprendizagem e de leitura do mundo do jovem de hoje (principalmente os que nasceram nos anos em que computadores e celulares são de uso cotidiano em quase a totalidade da população brasileira) passam pela visualização e interpretação das imagens e informações obtidas via *internet* e celular. Os jovens de hoje percebem o mundo de uma forma mais dinâmica que as gerações anteriores, que não cresceram ou mesmo sabiam o que era um computador. Assim, o desinteresse e o descompromisso nas aulas por parte dos alunos da atualidade, especialmente aquelas que insistem em serem meramente expositivas, aumentam (não é preciso ficar mais de 10 minutos em uma sala de professores para se ouvir suas reclamações em torno de alunos que não desgrudam os olhos do seu celular ou simplesmente cochilam em suas aulas) e o rendimento e aproveitamento das disciplinas escolares tendem a diminuir.

A educação, neste sentido, deve caminhar para este dinamismo, em que o processo de ensino-aprendizagem deixe de ser estático, hierarquizado e vertical; o ensino de hoje demanda uma nova organização, em que o professor deve ser a figura de mediação entre a tecnologia, a informação e o aluno, para fins de que este seja o verdadeiro sujeito construtor do seu conhecimento. Enfim, acredito que deva existir uma integração entre a realidade escolar e o mundo virtual, para que o descompasso entre eles diminua.

Diante deste quadro de inovações tecnológicas constantes e de formação de uma sociedade em que os indivíduos estão cada vez mais presentes nas questões sociais e políticas a partir das opiniões (por vezes nada articuladas ou fundamentadas) que são lançadas na *web*, a proposta do estudo em tela é a de que as escolas passem a fazer parte desta realidade, se abrindo para este mundo novo, mas sem deixar de ser o espaço de construção de consciências e conhecimento. Ou seja, a escola deve rever seu espaço dentro da sociedade, articulando os diferentes conhecimentos construídos em seu interior com o uso consciente da tecnologia de mídia, pois as informações da *web* que estão dispersas no espaço virtual podem e devem servir de ingredientes para a construção de um novo conhecimento que seja significativo para esta juventude conectada.

Assim, o produto é o quarto eixo deste trabalho e será um espaço virtual, um *site*, em que as imagens e as interpretações das fotografias da Guerra do Vietnã – dentro do corte estabelecido pela pesquisa – estejam disponíveis para professores e alunos, para que eles

possam pesquisar, buscar informações e realizar as atividades propostas. Além disso, o produto terá uma abertura para que os usuários que tiverem acesso às atividades possam discutir as fotografias e a temática da violência. Deste modo, o produto proposto se insere na constatação de que os professores e alunos não mais buscam conhecimento de forma linear e convencional, mas sim dentro de uma realidade em rede, em que as informações são obtidas por diferentes formas, dentro dos diferentes espaços virtuais existentes na *web*.

Assim, a criação do site tem o sentido de não só informar ou divulgar “conteúdos” (a internet possui muitos nesse sentido), mas de gerar um material baseado em interpretações de fotografias do período da Guerra Fria, especificamente da Guerra do Vietnã. Mais que um acervo fotográfico, a proposta do site é a de criar e disponibilizar análises históricas de fotografias relativas ao conflito que permitam gerar narrativas críticas às guerras e à violência.

Além disso, o produto deste trabalho tem também a finalidade de se gerar debates entre os usuários em torno do objeto de pesquisa, da Guerra do Vietnã e da violência. A ideia do debate em rede propõe uma ampliação do número de vozes e de pensamentos em torno do objeto do *site*, ampliando assim a noção de uma educação democrática e plural. Deste modo, o produto terá a função de informar e ao, mesmo tempo, ser espaço de construção do conhecimento balizado na proposta de uma educação arendtiana em torno da ação contra a violência.

O estudo se organizou de acordo com os quatro eixos aqui apresentados: o capítulo 1 diz respeito a uma problematização em torno da Guerra do Vietnã nos currículos de história da educação básica, no que tange à seleção e sua didatização. Neste sentido, está sendo discutida a violência como tema a ser problematizado nos currículos do ensino de história da educação básica.

Para isso, foram mobilizados conceitos importantes a partir de estudiosos, tais como Ana Monteiro (2011, 2013), Carmen Gabriel, (2014), Márcia Serra Ferreira (s/d), Fernando Penna (2014a, 2014b), relativos a discussão em torno do currículo e conhecimento escolar; Hannah Arendt (2004), Waléria Fortes de Oliveira, Marcelo Rezende, Will Goya, Odílio Alves Aguiar, no que tange a violência, sua naturalização e banalização e o seu combate a partir da ação (e como a escola pode ser espaço profícuo para essa ação arendtiana).

O capítulo também traz uma discussão em torno de alguns currículos e componentes curriculares, tais como os PCNs (1998), o atual referencial curricular (2010) da Fundação Municipal de Niterói (FME), o currículo mínimo (s/d) da Secretaria Estadual de Educação do

Rio de Janeiro (SEEDUC) para o magistério do Estado do Rio de Janeiro, o Currículo para as Ciências Humanas e suas Tecnologias da secretaria de educação do Estado de São Paulo (2010) no que diz respeito a presença ou ausência da Guerra do Vietnã entre os seus componentes curriculares e quais são as suas concepções curriculares. Além destes, também é analisada a Base Nacional Comum Curricular de 2013.

A violência e como ela pode ser abordada em sala de aula também é discutida nesse capítulo, a partir das ideias arendtianas no que diz respeito aos conceitos de violência, naturalização e banalização, além de levar em consideração a ação (no sentido arendtiano) que pode definir uma postura crítica dos alunos em relação a ela.

Por fim, o capítulo apresenta uma discussão em torno da realidade do século XXI em que a tecnologia domina o cotidiano das pessoas, especialmente os jovens que estão nas escolas. O que se pretende nesta seção do capítulo é debater a inserção da tecnologia – e a imersão da juventude nessa realidade – e como a escola e o produto deste trabalho se inserem nesta nova realidade.

O capítulo 2 diz respeito às fotografias e como elas vêm sendo abordadas pelos diferentes estudiosos. O objetivo deste capítulo é definir algumas questões importantes em torno das fotografias como objetos de interpretações dentro do campo da fotografia documental. Mais do que afirmar que as fotografias são fontes históricas é abordá-las em busca de uma “história visual”⁷, tal como Ulpiano Bezerra de Meneses (2002, 2003, 2012) propõe em seus diferentes textos em torno do assunto.

O capítulo discute o uso da fotografia pelos historiadores como documento/monumento, a partir das indicações de Jacques Le Goff (1998), além de uma discussão bibliográfica em torno do fotojornalismo e análise histórica, em que a fotografia deixa de ser vista apenas como fonte, mas como agente de uma história de violência.

O estudo continua a partir da apresentação da metodologia de interpretação das fotografias. Dentro deste panorama teórico-metodológico, o capítulo contará com a mobilização de conceitos e ideias de diferentes autores, tais como Ana Maria Mauad, o já citado Ulpiano Meneses, as estudiosas Susan Linfield (2010) e Ariella Azoulay (2008), Jorge Pedro Sousa (1998), dentre outros.

7 O termo história visual vem sendo apresentado por historiadores preocupados em interpretar imagens. O termo indica a busca pela compreensão das sociedades a partir de imagens. Na verdade, a História visual propõe o uso da iconografia para investigar aspectos da sociedade, tais como organização, funcionamento e transformação. Sendo assim, estes autores defendem a premissa de que fotografias são documentos e não objetos de pesquisa e o que motiva a pesquisa histórica é a problemática histórica (MENESES, 2003,p. 28).

Uma seção do capítulo trata do uso das fotografias em sala de aula. Neste sentido, a maior contribuição para este trabalho para o uso de fotografias pelo professor da educação básica reside nas ideias de Ana Mauad (2009) e Mariana Muaze (2015).

Por fim, a apresentação da metodologia aplicada para as interpretações das fotografias.

O capítulo seguinte, o terceiro, cujo título é “Guerra do Vietnã e fotografias de guerra”, apresenta uma breve contextualização da Guerra do Vietnã, enfatizando os episódios que as fotografias retratam: a Batalha de Dien Bien Phu, os Massacres de My Lai e Dak Son, a Ofensiva Tet. Tal capítulo está estruturado de forma a apresentar as fotografias como agentes históricos perpassados de violência, dentro das concepções teórico-metodológicas apresentadas no capítulo anterior. Dividido em sessões, cada uma delas apresentará uma interpretação individual de cada fotografia.

O último capítulo se dedica a descrição do produto. Todas as informações do site, tais como quem pode acessá-lo, o seu endereço de acesso, como ele está estruturado, a sua mecânica de funcionamento, tudo isto é descrito neste trecho do trabalho. Constará neste capítulo também as orientações para os professores, com aquilo que se pretende atingir com as atividades do *site*.

O capítulo também apresenta uma discussão em torno das razões da violência no Vietnã no período estudado, dentro das acepções de Hannah Arendt. Estas páginas apresentam o contexto em que os conflitos ocorreram e as razões para que a violência tenha sido a ferramenta escolhida para a “solução” das questões da região.

As considerações finais indicam as conclusões do que foi pesquisado.

Deste modo, este estudo, que tem como propósito refletir sobre a violência, sua banalização e naturalização, defende uma posição pedagógica e política, no sentido de que os alunos são capazes de construir o seu conhecimento a partir de uma atitude historiadora, em que pese a compreensão dos usos do passado no presente e a partir da concepção de que as fotografias e os seus percursos podem contribuir para nos afetar, mobilizar, sensibilizar, no sentido de compreender (e ao mesmo tempo indagar e problematizar) as razões de sua origem e ao mesmo tempo criar elementos sólidos para uma ação política que vê a violência como um desafio a ser enfrentado.

CAPÍTULO 1

A Guerra do Vietnã no currículo da educação básica: problematização das abordagens realizadas para a seleção e didatização

Tomando por um certo ponto de vista, pode-se perceber que os currículos de história, ou talvez a própria concepção de história, são constituídos por atos de violência, crueldade, assassinatos, violações. Se numerasse alguns episódios, fatos ou marcos históricos, considerados relevantes para a História do Ocidente, muito provavelmente a maior parte deles estaria marcada com a presença da violência.

Nas aulas de história, a violência, está presente em diversos temas, mas nem sempre é reconhecida ou mesmo apresentada de forma a fazer com que os alunos percebam a sua presença efetiva. As revoltas, por exemplo, são ensinadas de modo a se perceber os anseios de um determinado grupo ou classe; as manifestações dos quebra-quebra são comentadas pelo professor, assim como a repressão do Estado para subjugar os movimentos. Entretanto, quem ouve e passa a conhecer estes movimentos de rebelião não percebe que os atos aqui descritos (tais como o quebra-quebra e a repressão estatal) são marcadamente de dor e de prejuízos (não só materiais, mas principalmente do próprio ser humano envolvido, seja por uma injúria física ou por algum tipo de violação humana ou jurídica).

O historiador Eric Hobsbawm escreveu um artigo em 1969 a respeito da violência. O contexto em que o autor se encontrava era o da Guerra do Vietnã e dos levantes que ocorreram no mundo no ano anterior. Escreveu no calor da Guerra Fria e de seus fatos que apareciam nos diversos lugares do planeta. Ásia e África buscavam suas independências. Em um momento em que alguns intelectuais (tais como Hannah Arendt) buscavam compreender este fenômeno um pouco melhor.

Partindo de uma perspectiva marxista, o autor em *As regras da violência*, aponta que a violência se apresenta de diversas formas e que a busca de um tratamento indistinto em relação a ela é um esforço estéril e inútil (HOBSBAWM, 2015, p. 270). Sendo assim, o ponto de partida do autor em tratar a violência está no fato de que ele a encara como fenômeno social e que ela possui diferentes formas e níveis de se manifestar. Além disso, o autor indica uma semelhança ao pensamento arendtiano ao afirmar que a violência é um fenômeno que necessita de legitimidade e/ou justificativa.

O pensamento do autor inglês em relação a violência aponta que esta se manifesta de forma plural e variada e que, apesar dessa pluralidade, possui regras. Mesmo na violência que se ache descabida, desnecessária ou sem um fim, por ser o fim dela ela mesma (HOBSBAWM, 2015, 274) existe um conjunto de regras às quais os perpetradores da violência devem obedecer.

O autor também enseja que a violência por vezes se faz necessária e que o julgamento moral de que ela seja essencialmente má acaba por nublar a percepção de suas variadas formas e níveis, além de obscurecer a percepção dos efeitos da violência cometida tanto para quem a efetivou quanto para quem a sofreu (HOBSBAWM, 2015, p. 275). Esta é uma afirmativa importante no sentido de que os alunos em sala de aula não devem criar um juízo em torno da violência – ou criar um único juízo – tendo em vista que, querendo ou não, a violência surgiu na História da humanidade em alguns episódios como uma ferramenta eficaz contra algum tipo de mal (supondo que França e Inglaterra não se mobilizassem contra o avanço nazista a partir de 1939, as aspirações de Hitler talvez tivessem se concretizado, por exemplo). Ainda a esse respeito, acredito que seja ponto pacífico a concordância com a prática dos Estados em se prender matadores quando estes cometem tais crimes (não seria o aprisionamento uma agressão ao direito humano a liberdade?). Neste caso, a perda de liberdade de um matador não só é justa – dentro dos devidos processos legais, claro – como algo necessário para o funcionamento saudável de qualquer organização social.

A questão que se coloca então não é exatamente julgar a violência como um instrumento bom ou ruim para se atingir algum fim, mas entender que ela possui diversas modalidades, formas e níveis, que ela é um fenômeno social (e portanto possui uma história vinculada à história das diferentes sociedades) e político, e que deve ser analisada e problematizada, pois a sua naturalização pode se tornar um indício de que qualquer um, cidadão ou aparelho de Estado, pode se tornar um perpetrador de algum tipo de violência que foge à curva da legalidade e sai do espectro humanitário.

A partir disso, entendo que o estudo da violência nas aulas de História traz a contribuição de se tentar buscar formas de compreensão deste fenômeno ao longo do tempo, além de indicar caminhos e novas possibilidades para que os alunos percebam que a formação de uma sociedade cidadã e saudável se dá sem a naturalização e banalização da violência. Se posicionar em torno disso pode ser uma grande contribuição para a formação de uma sociedade que seja de fato democrática.

As aulas de História também devem problematizar as guerras. Isto porque, muitas podem ser abordadas no sentido de se glorificar a figura do vencedor em detrimento do vencido, uma espécie de criação de mitos heroicos que servem para a glorificação de uma determinada nação em detrimento de outras. O teatro de guerra europeu durante a II Guerra Mundial (1939-1945) talvez seja um grande exemplo disso.

Durante muito tempo teve-se a impressão (e alguns livros didáticos contribuíram para isso) de que os grandes vencedores do conflito teriam sido os EUA. O papel da URSS era sempre minimizado ou mesmo menosprezado, dando a impressão errônea de que os estadunidenses teriam sido os verdadeiros vencedores sobre a Alemanha nazista (os filmes de Hollywood propagandeavam esta ideia para o mundo todo). Mais tarde somente aparece com mais clareza o papel dos soviéticos no conflito, com descrições de importantes batalhas (como Stalingrado e Kursk), da entrada do Exército Vermelho em Berlim, as tomadas de campos de concentração nazistas etc⁸.

Deste modo, o capítulo que aqui se abre propõe a problematização da violência (e da sua naturalização e banalização) nos currículos e no ensino de história, tendo a Guerra do Vietnã como base para a articulação desta problematização. Para isso, é necessário constituir uma base conceitual em torno das concepções de currículo e conhecimento histórico escolar.

Além disso, o capítulo apresenta um balanço em torno da presença ou não da Guerra do Vietnã em alguns currículos oficiais brasileiros e de alguns livros didáticos selecionados para este estudo para defesa do argumento de que a presença do conflito é importante para os currículos de história nos anos escolares que estudam a História Contemporânea.

Por fim, o capítulo discute a inserção da tecnologia na vida atual e como essa pode ser utilizada de forma satisfatória na escola de forma a que haja de fato a construção de conhecimento histórico por parte dos alunos e dos professores.

1. 1 Concepções de Currículo e Conhecimento histórico escolar

No que diz respeito à abordagem da Guerra do Vietnã na educação básica (normalmente os currículos escolares determinam o estudo do século XX – e por isso da

8 Uma pesquisa realizada acerca do assunto aponta que boa parte dos entrevistados acreditam no maior papel de destaque dos EUA em detrimento do soviético durante a Segunda Guerra Mundial. Acessar: <https://br.sputniknews.com/sociedade/201605054442152-urss-vitoria-nazismo/>, acesso em 28 de agosto de 2018

Guerra – no 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), esta vem se transformando, do mesmo modo em que as concepções em torno do currículo e em torno do ensino de história também sofreram alterações ao longo do tempo. Diante desta realidade complexa em torno do ensino do conflito no Vietnã em particular e mesmo do ensino de história na educação básica de forma geral, faz-se mister discutir as diferentes concepções de currículo que circulam na atualidade e como o ensino da Guerra do Vietnã se encaixa nestas discussões.

Neste sentido, é importante frisar o fato de que as concepções curriculares vêm passando por transformações ao longo do tempo, modificações estas que influenciam no processo de seleção dos conteúdos a serem abordados. Isto implica em afirmar que os currículos não são espaços neutros, mas fazem parte de processos de disputas e de interesses.

Não é objetivo fazer uma “história do ensino de história” ou de lançar uma história sobre a forma como os currículos foram apresentados ao longo do tempo no Brasil. Entretanto, é importante afirmar e dimensionar que estes mudaram ao longo do tempo, em especial a partir dos anos 80 do século passado, período em que o Brasil saía de uma ditadura civil-militar (1964-1985).

Diante deste quadro, o ensino de história passou por diversas críticas e novas abordagens foram criadas⁹. Nos anos 1980, por exemplo, o materialismo histórico ganhou destaque nos livros didáticos, tentando mudar o enfoque do ensino para as questões econômicas e lutas de classes (CAINELLI: 2012, p. 168). A partir daí as mudanças ocorreram de forma gradativa, pois era preocupação dos educadores e professores de História da época, superar o tecnicismo do período anterior. O que valia agora era dar mais ênfase à participação de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem (Op. Cit. p. 170).

A partir dos anos 1990, a educação para a formação do cidadão ganhou escopo. O Programa Nacional de Livros Didáticos¹⁰ (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais¹¹ (PCNs) deram a tônica desta educação em busca do aluno cidadão e consciente. Sendo assim,

9 Tomo como base o texto bastante esclarecedor de Marlene Cainelli, - A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina História no ensino fundamental. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jun./jul. 2012. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694 . Acesso em 6 de fevereiro de 2018

10 O PNLD constitui em um programa de avaliação de livros didáticos, tendo a sua primeira publicação de análise em 1997, referentes a 1ª e 4ª séries do ensino fundamental.

11 Os parâmetros foram criados em 1996 pelo Ministério da Educação como um conjunto de diretrizes para orientar a educação brasileira; contudo, as instituições de ensino da educação básica não eram obrigadas a seguirem.

Marlene Cainelli (2012) indica que a primeira avaliação de livros didáticos, em 1998, apresentou um texto que afirma que a

Formação do cidadão, como indivíduo situado historicamente, consciente da sua dimensão social, no seu tempo, e capaz de entender e analisar a dinâmica das organizações sociais, cuja influência exerce – em diferentes locais e momentos – sobre os mais variados aspectos da vida cotidiana, e também sobre os diferentes processos históricos. Esse objetivo se concretiza mediante a aquisição de um conjunto de conhecimentos, fundados em conceitos como os de tempo, espaço, cultura, sociedade, relações sociais, poder, trabalho e natureza (Ministério da Educação, 1998, p. 337 Apud CAINELLI, p. 171)

Acerca dos PCNs e do PNLD, a autora indica que

Os PCNs são construídos como parâmetros de ensino a serem observados nas elaborações de currículos nos estados e municípios brasileiros. O PNLD é um sistema de avaliação que ao indicar aquilo que entende como conteúdos para um livro didático, acaba também por influenciar a escolha de conteúdos nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, pois ao avaliar os livros didáticos e posteriormente distribuí-los para as escolas determina aquilo que será ensinado (Ibidem. p. 173)

As autoras Ana Maria Monteiro, Carmem Gabriel e Márcia Serra Ferreira (2012) apontam a existência de três “fixações de sentido” para currículo. A primeira delas apresenta a noção de que currículo naturaliza o conhecimento, sem problematiza-lo, ou seja, como uma listagem de conteúdos a serem abordados. A segunda forma de fixação de sentido para currículo entende este como sinônimo de conhecimento. A esse respeito, as autoras afirmam que

Vistos como sinônimos, tais significantes reafirmam perspectivas essencialistas que, embora participem das disputas internas ao campo do Currículo, há muito não são hegemônicas no mesmo. (...) os estudos tendem a não problematizar os sentidos de conhecimento que informam os sentidos de currículo fixados nessas produções. (MONTEIRO et ali: 2012, p. 3)

O terceiro e último sentido de currículo, de acordo com as estudiosas, reforça a ideia de que o currículo é fruto da noção de que o ensino surge da prática, o que equivale a dizer que esta noção esvazia o currículo de concepções teóricas. A grande crítica feita pelas autoras remete ao fato de que este sentido de currículo cria modelos idealizados, que tendem a defender a posição de redentor do ensino da educação básica (idem.).

O caminho pelo qual este estudo trilha entende currículo não como sinônimo de conhecimento ou de conteúdos pré- estabelecidos (seja pela escola ou o Estado), mas

como uma construção social, imbricada de valores, representações, desejos e disputas. É um processo complexo de construção que reverbera as relações de poder e o contexto sócio histórico que estamos inseridos (SOUZA: 2016, p. 21)

Além disto, o estudo em pauta se insere na concepção de que o conhecimento não é algo dado, mas sim construído durante as aulas pelos alunos com a interação com o professor. Parto da concepção de que é de suma importância que os professores levem em conta, respeitem e valorizem os conhecimentos trazidos pelos alunos. Entendo que esta é uma das

principais maneiras de se gerar sentido e significado para o conhecimento de história. Deste modo, o uso das fotografias da guerra do Vietnã em um site como ferramenta de ensino de história e que privilegie o protagonismo do aluno (isto se dará a partir das discussões e debates que ocorrerão no espaço virtual disponível) deve estar no seio do espaço escolar, local de produção de conhecimento, e na concepção de currículo enquanto campo do “conhecimento escolar” (Monteiro, 2013). De acordo com a autora, este conceito

(...) expressa uma construção original da cultura escolar resultado de reelaboração do conhecimento acadêmico ou científico, realizada por integrantes da “noosfera” e por docentes em suas aulas para tornar possível que este conhecimento, previamente designado como aquele a ser ensinado, venha a ser aprendido¹² (MONTEIRO, 2013, p. 15).

Isto significa dizer que o conhecimento escolar é criação do professor da educação básica, ao mobilizar diferentes saberes para a sua aula.

Deste modo, esta concepção de conhecimento escolar vai de encontro a ideia, ainda bastante corrente e presente, a qual aponta que o ensino do professor em sala de aula para os seus alunos é uma redução, uma simplificação do saber acadêmico. Pelo contrário, entendo que o fazer dos professores em sala de aula é a construção de um conhecimento próprio, marcado pelas ações do profissional da educação ao “transportar” seu conhecimento para seus alunos.

Além disso, afirmo que o compromisso do professor da educação básica é com o ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, além de ter um objetivo que se difere do saber acadêmico, ele deve levar em conta as diferentes visões e concepções de mundo presentes em sua sala de aula, o que dá uma margem quase infinita para novas e diferentes interpretações em torno do que se está ensinando. Deste modo, o saber escolar

(...) tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola (FORQUIN, 1993, p. 16-17 apud MONTEIRO, 2003, p. 13)

Importante mencionar a este respeito aquilo que Helenice Rocha, Marcelo de Souza Magalhaes, Rebeca Gontijo (2009) chamaram de “história com objetivos pedagógicos”. Tal enunciado se faz importante devido ao fato de que esta categoria de produção de

12 A autora, em nota de rodapé, assim se refere a noosfera: O conceito de noosfera se refere ao conjunto de técnicos, representantes de associações, professores militantes que definem a partir do saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática o saber a ensinar, estruturação que será refeita em outros momentos a partir de sua renovação ou atualização. (Chevallard, 1991, 45 apud MONTEIRO, 2013)

conhecimento em história se difere das demais (como a de conhecimento acadêmico, por exemplo), ao mesmo tempo que enfatiza a importância e a autonomia da produção de conhecimento de história pelo professor da educação básica.

O texto de Fernando Penna: *A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado* (2014), explicita a proposta dos autores e aponta novas ideias em torno do ensino de história. De acordo com o estudioso, – e a partir dos autores supra citados – a história pedagógica (ou escola com objetivos pedagógicos) teria a “tarefa de ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas”. (ROCHA, MAGALHAES, GONTIJO, 2009, p. 15-16 apud PENNA, 2014, p. 142). O autor continua utilizando os argumentos dos três autores, apontando outros objetivos da história pedagógica:

Rocha, Magalhães e Gontijo afirmam que o objetivo da história com finalidades pedagógica não é produzir um conhecimento acadêmico que dê conta de articular todos os diferentes elementos que compõem uma história, mas um conhecimento que vise suprir as carências de orientação no mundo. (PENNA, 2014a, p. 143).

Fernando Penna adensa a discussão em torno deste tipo de conhecimento ao “confrontá-lo” com o que se chamou de “conhecimento confiável”¹³. De acordo com o estudioso, é este tipo de pensamento que diferencia o conhecimento acadêmico e conhecimento pedagógico daquele produzido para as massas¹⁴. No caso da história e da história pedagógica, Penna mobiliza Paul Ricouer para afirmar a existência deste conhecimento confiável. De acordo com Fernando Penna, o conceito de intencionalidade histórica, criado por Ricouer, permite a legitimação do conhecimento histórico (tanto acadêmico quanto pedagógico) em conhecimento confiável. Em suas palavras, o autor indica que a intencionalidade histórica

designa a característica que diferencia a história das outras ciências sociais com as quais ela pode vir se articular e pode ser sintetizada como a pretensão do conhecimento histórico em construir uma representação presente das coisas ausentes do passado. (PENNA, 2014, p. 145)

13 O conceito de conhecimento confiável é lançado pelo autor e definido também em uma nota de rodapé. Para fins de esclarecimentos, reproduzo aqui as reflexões de Penna em torno dele: “Oliveira e Mazzotti, dois reconhecidos estudiosos brasileiros da retórica, afirmam a possibilidade da existência de “conhecimentos confiáveis”. O conceito de conhecimento confiável, este saber de caráter provisório, aproxima-se bastante da definição de conhecimento proposta por Perelman, como uma opinião posta à prova, que conseguiu resistir às críticas e às objeções e da qual se espera confiança, mas sem uma certeza absoluta que resistirá aos exames futuros (PERELMAN, 2004, p. 160). Perelman inclusive articula o conhecimento com instituições e convicções as quais cedemos a nossa confiança e, é justamente neste ponto que Mazzotti e Oliveira avançam ao articular o conhecimento confiável com a sua produção em situações argumentativas controladas, como no caso das ciências (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 10 apud PENNA, 2014a, p. 143)

14 Rocha, Magalhães e Gontijo (2009), de acordo com Penna (2014a), apresentam três tipos de conhecimentos históricos: o conhecimento acadêmico, produzido nas universidades e faculdades de história; o conhecimento para a leitura do público não especializado, a história de circulação de massa e, por fim, o conhecimento pedagógico da história, produzido de forma diferenciada em relação aos anteriores.

Por fim, o autor conclui que

tanto a história de corte acadêmico quanto a história com finalidades pedagógicas, pensadas como formas de conhecimento confiável, apresentam um compromisso em representar no presente as coisas ausentes do passado como estabelecido através de metodologias rigorosas definidas pelas comunidades dos historiadores. (PENNA, 2014a, p. 147)

Tal conclusão é importante, pois ela permite compreender o esforço que os profissionais em história realizam para empreender suas pesquisas e construir conhecimento. Mobilizar conceitos e metodologias em torno de um assunto – ou conteúdo – não é só necessário, mas fundamental para a legitimação do conhecimento que se está construindo, mas também do que será construído.

No caso em específico deste trabalho, uma grande gama de conceitos e argumentos, organizados em uma metodologia específica será apresentada, para fins do produto final, o *site*. Estes conhecimentos mobilizados pertencem a campos, lugares diferenciados, mas que, em conjunto, constituirão a maneira pela qual será possível professores e alunos trabalharem as fotografias de guerra, – em específico a Guerra do Vietnã – a violência, a sua banalização e naturalização, sem que as discussões em torno delas caiam no senso comum ou em um campo estéril.

Deste modo, acerca do conhecimento criado pelo professor de história em seu fazer, Ana Monteiro (2013) mobiliza o conceito de “conhecimento poderoso”, criado por Michael Young (2013). A este respeito, a autora conclui que é possível mobilizar esse conceito, desde que este conhecimento, ou melhor,

a sua criação seja tarefa que os docentes possam realizar com domínio de seus saberes e clareza sobre implicações políticas, culturais e éticas de seu fazer com os alunos que com eles buscam entender o mundo em que vivem com toda a sua complexidade e potencial transformador (MONTEIRO, 2013, p.15-16).

É importante afirmar que o currículo deve ser discutido entre toda a comunidade escolar – escola, professores e alunos – para que os conteúdos que os compõem possam fazer sentido para os últimos. Entendo que a interlocução entre os diferentes saberes, de docentes e discentes, seja o meio mais eficaz para a elaboração de um ensino-aprendizagem mais significativo. A questão que deve ser colocada sobre por que se ensinar a guerra (tomada pura e simplesmente no âmbito do currículo) perpassa por esta concepção.

Uma outra questão que pode ser levantada é de como tornar o estudo da Guerra do Vietnã de fato mais significativo para os alunos. Tal indagação, que faz referência ao entendimento de conhecimento escolar, remete à posição tomada por este estudo de propor a interlocução com uma grande variedade de conhecimentos, dos diferentes saberes aqui

produzidos e que vão entrar em contato entre si a partir da *internet* e do conhecimento prévio que o aluno tem a respeito da violência. Essa nova dimensão, em que o virtual pode operar ao mesmo tempo que o presencial, leva a formação de uma nova forma de se relacionar com o aprendizado e com o conhecimento. Isto ocorre devido a uma horizontalidade neste processo, pelo fato de que a pesquisa e as atividades propostas na *internet* são realizadas dentro de uma concepção de que o professor deixa de ser mestre e passa a ser mediador (e este simples fato demonstra que a concepção curricular deve ser a da pluralidade).

Assim, a transposição do professor é operada de uma maneira diferente, pois ela pode ser tanto presencial, no contato direto com os alunos, como virtual, pois a *internet* permite que os diferentes atores deste processo possam entrar em contato entre si a qualquer momento e em qualquer terminal de computador em qualquer lugar e distantes entre si.

O site criado para fins deste trabalho está inserido nesta concepção de educação, pois entende que há muitas possibilidades de aprendizagem a partir de um meio de comunicação tão mal explorado nas escolas brasileiras. De um certo modo, o trabalho aqui desenvolvido defende não só a bandeira do ensino da Guerra do Vietnã na educação básica, mas a inserção maciça da tecnologia nas escolas públicas, não como um aparato de aparências (e eleitoreiro), mas como ferramenta de uma educação contemporânea e que seja de fato transformadora.

1.2 O ensino da Guerra do Vietnã e os currículos oficiais do ensino de história

É importante fazer algumas indagações em torno do ensino da Guerra do Vietnã, tais como: Por que é importante se estudar o conflito nas escolas? Como o seu ensino tem aparecido nos currículos?¹⁵ De que modo este trabalho pode contribuir para seu ensino?

Para refletir em torno destas perguntas, primeiro é importante fazer um balanço, mesmo que genérico, em torno de como a Guerra do Vietnã vem sendo apresentada nos currículos de história.

15 Para responder a esta pergunta, utilizo os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 (PCNs), o currículo mínimo criado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, de 2012 (SEEDUC), o currículo da Secretaria de Educação de São Paulo, de 2010, o currículo da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), de 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Tais documentos foram selecionados por abrangerem a educação nacional (PCNs e Diretrizes 2013), por eu fazer parte das redes públicas de ensino (FME e SEEDUC). Além disso, foi selecionado um documento que não faz parte da minha experiência (o da Secretaria de São Paulo), mas que está dentro da abrangência dos documentos federais e que possui elementos constitutivos e conceitos que dialogam com os documentos federais.

No que diz respeito ao ensino da Guerra do Vietnã, este se insere em currículos para o 9o ano do Ensino Fundamental ou o 3o ano do Ensino Médio (em algumas escolas, normalmente privadas, a história do tempo presente está apresentada na matriz curricular do 2o ano do Ensino Médio).

De uma maneira geral, no que diz respeito ao ensino da Guerra do Vietnã, este está quase sempre atrelado a um capítulo – ou a um conteúdo – de Guerra Fria. Isto significa dizer que o conflito no sudeste asiático é sempre vinculado ao contexto global de Guerra Fria, não levando em conta as especificidades do país e da região.

Nesse sentido, os documentos curriculares normalmente ignoram a história local, os esforços e a complexidade no processo de descolonização e independência em relação à França, a participação e influência de Ho Chi Minh neste processo, a aproximação deste em relação a recém-criada China comunista de Mao Tsé-Tung (a revolução socialista se deu neste país em 1949), o processo de divisão do país em um norte comunista e um sul vinculado ao capitalismo com um regime político instável, entre outros fatores. Estou longe aqui de defender um conteudismo estéril na apresentação da guerra para os alunos, mas acredito ser importante indicar que o país e a região possuem uma história própria, uma conjuntura específica, visto que a bipolarização mundial não aconteceu de forma natural e espontânea, mas foi fruto de disputas de poder, de conversações diplomáticas e de lutas internas em prol da defesa de uma ideologia ou de outra. O que acontece muitas vezes é que os alunos não percebem esta dinâmica global no pós-segunda guerra, muito pelo contrário, eles entendem uma mudança de cenário mundial de forma seccionada, fragmentada. É como se o mundo se tornasse bipolar, automaticamente, assim que a Segunda Guerra acaba.

Deste modo, a primeira pergunta feita no início dessa seção começa a ser respondida a partir do entendimento de que o tema da Guerra do Vietnã, no que diz respeito às diferentes matrizes curriculares encontradas nas diferentes escolas, remete a noções de teoria da história, as quais os currículos de ensino de história devem levar em conta. A Guerra do Vietnã estava inserida em determinado contexto, o que implica em considerar a sua temporalidade. Nesse sentido, o conteúdo em questão, quando apresentado no currículo, deve “procurar integrar fatos de curta, média e longa duração ou, em outras palavras, combinar a dimensão estrutural, conjuntural e episódica dos fatos históricos” (DAVIES, 2002, p. 52-3).

As noções de temporalidade são indispensáveis para a compreensão dos processos históricos, daí a importância de os currículos terem uma especial preocupação com tais

definições. Nicholas Davies (2002) em seu artigo “Elementos para a construção do currículo de História”, aponta a importância destas noções:

Por que é importante a compreensão destes vários níveis de temporalidade (a curta, a média e a longa duração, ou o episódio, a conjuntura, e a estrutura). Por várias razões. Uma é que a idéia de processo, que pretende captar o movimento da história, é incompreensível sem o domínio destes níveis de temporalidade, pois um episódio só pode ser plenamente elucidado dentro de uma conjuntura, a qual, por sua vez, remete aos movimentos lentíssimos da história, à estrutura (DAVIES, 2002, p. 53)

Diante desta afirmação, fica incompreensível um currículo apontar a Guerra Fria como conteúdo a ser estudado sem vincular a história dos EUA e URSS nos anos iniciais do século XX, assim como fica complicado de se entender o que foram as lutas pelos direitos civis ou os movimentos estudantis nos EUA sem relacioná-los com a Guerra do Vietnã ou mesmo compreender com um maior grau de sofisticação, a saber, além do que a mídia atual costuma informar, as atuais relações entre EUA e Coreia do Norte¹⁶.

Além disso, ao não apresentar ou minimizar a importância do conflito, os currículos acabam por ignorar o poder que a mídia passou a ter no que diz respeito à cobertura da guerra e dos demais conflitos a partir do Vietnã. Sabe-se da importância da cobertura televisiva e fotográfica no impacto da opinião pública estadunidense no desenrolar da guerra (apesar de alguns autores criticarem esta afirmação), justamente porque era possível que o cidadão comum dos EUA assistisse o horror pelo qual os “meninos” estavam passando. À medida que o conflito se desenvolvia, a opinião pública foi se tornando mais taxativa em relação à guerra, exigindo do governo uma posição em relação a saída das tropas americanas do Vietnã¹⁷.

16 As relações tensas entre os dois países começaram com a Guerra da Coreia. À época, o presidente Harry Truman havia cogitado a possibilidade de uso de armas nucleares para acabar com o conflito, o que levou o governo norte-coreano a buscar tecnologias nucleares com a extinta União Soviética. As tensões se mantiveram em maior ou menor grau (durante o governo Bush, este presidente havia determinado que o governo de Pyongyang fazia parte de um “Eixo do Mal” e governantes da Coreia do Norte continuaram o programa nuclear, inclusive fazendo testes de armas nucleares, tais como os de 2006, 2009 e 2012) e em 2017 elas retornaram com a administração Trump, a partir de uma guerra de palavras e ameaças, em que o presidente dos EUA havia dito que caso o país precisasse se defender, poderia destruir a Coreia do Norte. O tom de ameaça foi repetido pelo presidente asiático, Kim Jong-Un. Para saber mais, consultar: <https://www.hipercultura.com/relacao-coreia-do-norte-e-estados-unidos/>. Para a situação atual das relações EUA-Coreia do Norte, acessar: <https://veja.abril.com.br/mundo/relacoes-delicadas-o-novo-jogo-entre-coreia-do-norte-e-eua/>

17 Kyle Hadyniak (2015) indica a importância da mídia para a mudança de comportamento da opinião pública em relação ao conflito à medida que ele se desenvolvia no sudeste asiático. De acordo com o autor, a mídia influenciou na visão negativa da guerra, contribuindo não só para a opinião pública em geral, mas em manifestações da cultura norte-americana, como em músicas e filmes: “Journalism played a major role in the deeply wounded psyche of American culture. In the years after the last helicopter evacuated Saigon in 1973, a negative aura surrounded the Vietnam War as portrayed in popular culture”. (“O jornalismo desempenhou um papel importante na psique profundamente ferida da cultura americana. Nos anos após o último helicóptero evacuar Saigon em 1973, uma aura negativa cercou a Guerra do Vietnã como retratado na cultura popular” (HADYNIK: 2015, p. 59)

Deste modo, entendo que não apresentar o argumento do poder que a mídia passou a ter a partir da guerra do Vietnã seja um modo de não dimensionar o papel que esta vai ter nos conflitos internacionais do final do século XX e início deste século, assim como de não entender a mídia como uma (poderosa) força política.

Exemplo do incômodo que a mídia causou é apresentado por Susan Sontag (2003), por exemplo, quando afirma que os fotógrafos britânicos que cobriram a Guerra das Malvinas sofreram fortes sanções do governo de Margareth Thatcher, pois este determinou que somente dois fotógrafos poderiam cobrir o conflito. O mesmo aconteceu nos conflitos mais recentes, quando o governo do presidente George Bush, dos EUA, determinou que fotógrafos somente poderiam fotografar em áreas determinadas pelo governo (BUTLER, 2015). Fica clara e explícita as intenções de ambos governos: com a censura, a opinião pública não poderia saber o que estava de fato ocorrendo nos respectivos teatros de guerra, diminuindo a pressão desta em relação a um possível cessar-fogo (exatamente como aconteceu no conflito no Vietnã).

Além do papel da mídia notadamente ignorado nos currículos da educação básica, é importante que os alunos saibam que o conflito no sudeste asiático foi o de mais longa duração na segunda metade do século XX, e diretamente relacionado a dois temas importantes dos currículos: a luta pela descolonização dos países africanos e asiáticos e a Guerra Fria. Este dado contribui para determinar a importância do conflito e de apontar para os seus reflexos nos diferentes campos das sociedades do período (tais como na contribuição para a formação de um contexto de lutas por mudanças, como as lutas pelos direitos civis dos negros e dos estudantes nos EUA, nas artes em geral, como nas músicas, e no comportamento, tais como no movimento hippie dos anos 1960) e mesmo nos períodos posteriores.

Outros autores sustentam esta posição. Charlotte Niemayer, por exemplo, aponta que alguns estudiosos da mídia durante a Guerra do Vietnã afirmam que a TV foi o meio de comunicação que definiu o conflito. O argumento reside no fato de que nas décadas em que a guerra se desenrolou, a maior parte da população dos EUA tinha um aparelho de TV em casa e este teria se tornado o principal meio de informação a respeito da guerra. Assim, a autora cita Mercer: "It has become a truism... to say that television, by showing the terrible truth of war, caused the disillusionment of Americans with the war" ("Tornou-se um truismo dizer que a televisão, ao mostrar a terrível verdade da guerra, causou a desilusão dos americanos com a guerra." (MERCER, p. 150 apud NIEMEYER, 1990, p. 9).

Pedro Sousa aponta a importância da fotografia para a formação da opinião pública em detrimento da TV ao indicar que "a fotografia jornalística teve algum papel na construção de correntes de opinião sobre a Guerra do Vietname, conflito acerca do qual se descobriu que a televisão nem em tudo dava o mesmo que a fotografia poderia dar: a TV não se demorava sobre os acontecimentos tanto quanto um fotógrafo poderia fazer (...)" (SOUSA, 1998, p. 157). A argumentação do autor reside na questão financeira e logística da empreitada da TV na guerra (falta de equipamentos leves e menores para serem levados ao campo de batalha, mais recursos das emissoras para essas empreitadas, dentre outros), além do papel do âncora, que "determina" o seu ponto de vista e interpretação, enquanto as fotografias, em número maior, diferentes ângulos etc. permitem diferentes interpretações por parte do consumidor (IDEM)

As ausências em torno do ensino efetivo da Guerra do Vietnã podem ser observadas ao analisar o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, tanto para o 9º ano do Ensino Fundamental¹⁸ como para o 3º ano do Ensino Médio. O documento que vai para as mãos dos professores é uma relação de “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas nos bimestres de cada ano letivo. De acordo com o documento do 9º ano, a Guerra do Vietnã se encaixa no 3º bimestre, inserido no conteúdo, cujo título é “A Segunda Guerra mundial e a bipolarização”. Pelo nome, já dá para perceber que, dentro do documento curricular oficial, a Guerra no Vietnã não será mencionada. Assim, segundo o documento do currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012, p. 11), no que diz respeito às competências e habilidades para este bimestre:

1. Identificar o contexto histórico da Segunda Guerra; 2. Compreender o significado histórico das relações entre poder e as nações; 3. analisar o holocausto no contexto da Segunda Guerra Mundial; 4. Discutir os conceitos de hegemonia, dominação e Guerra Fria.

O Currículo Mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro (2012, p. 18), ao tratar das habilidades e competências para o 3º ano do Ensino Médio, tem o conteúdo (sob o título: “A bipolarização do mundo; Brasil no contexto da Guerra Fria”) são as seguintes: de Guerra Fria no 3º bimestre, e dá uma maior ênfase a realidade brasileira do período. Estas, por sua vez, estão assim listadas: “1. Compreender a formação de alianças e conflitos no contexto de disputa por hegemonia; 2. Analisar o cenário político e socioeconômico brasileiro no contexto da Guerra Fria”.

Como pode-se perceber, a Guerra do Vietnã não é mencionada nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. O documento curricular apresenta elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, conteúdos considerados básicos. Entende-se com isso que o professor, dentro de suas propostas, estratégias e objetivos, pode ir além do que está sendo sugerido, podendo, assim, inserir a Guerra do Vietnã em seu planejamento. Em todo caso, é latente a omissão dos currículos em relação ao conflito.

18 O documento está disponível em http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317 (ensino fundamental e ensino médio) Acesso em 28 de julho de 2018. O documento é um conjunto de habilidades e competências que todos os professores da rede estadual devem se nortear. Na apresentação do documento, há a afirmação de que a “finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais” (Currículo Mínimo RJ, p. 2).

Isto também ocorre quando analisamos os conteúdos de outros bimestres, no que diz respeito a eventos ocorridos no contexto de Guerra Fria, tais como a Revolução cubana e a Independência dos países da África e da Ásia. Ainda assim, neste último caso, o conflito no Vietnã não aparece.

O Currículo para as Ciências Humanas e suas Tecnologias da secretaria de educação do Estado de São Paulo, publicado em 2010¹⁹, é um extenso documento que propõe um ensino de história a partir de um eixo interdisciplinar em que as ciências humanas fazem parte (a saber, a sociologia, geografia e filosofia). A proposta é pautada nas concepções de uma educação formadora de cidadãos, tal como é indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na interdisciplinaridade entre as citadas disciplinas. Parte também da ideia de que para acontecer o processo educacional, é indispensável a disseminação de um conhecimento estabelecido. Assim, de acordo com o Currículo para as Ciências Humanas e suas Tecnologias (2010, p. 11), conhecimento deve ser “tomado como instrumento, mobilizado em competências”.

A partir desta premissa, o documento aponta que a educação do Estado de São Paulo se pautará em competências e habilidades às quais os alunos deverão ser capazes de atingir no final do processo educativo. As competências “nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (ibidem. p. 12).

No que diz respeito ao ensino de História, o texto se articula mais uma vez com os Parâmetros Curriculares Nacionais ao afirmar que

Segundo os PCN, à História compete “favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere” (Ibidem, p. 26)

E continua a referenciar os PCNs ao elucidar a preocupação com a formação de cidadãos

cidadania como participação social e política. A partir dessa compreensão, espera-se despertar a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais adotando, no “dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (Ibidem. p. 30)

A leitura do documento curricular do Estado de São Paulo identifica que a ênfase do ensino de história recai sobre as questões de identidade e ao reconhecimento e respeito à

19 Disponível em www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf. Acesso em 4 de janeiro de 2018

pluralidade, e que “essa perspectiva considera o respeito às diferenças que caracterizam os indivíduos e os grupos integrantes da sociedade” (Ibidem. 30).

Por fim, cabe ressaltar a conclusão do Currículo para as Ciências Humanas e suas Tecnologias no que diz respeito ao que a rede de ensino do estado de São Paulo entende por ensino de história:

A disciplina História, então, deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. Por isso, recomenda-se que o desenvolvimento de capacidades de leitura, reflexão e escrita – objetivo central deste programa curricular – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. A História funcionaria, assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador em busca de conhecimento (Ibidem, p. 36)

Com relação aos conteúdos, o documento curricular aponta algo semelhante quando analisamos as sugestões curriculares para o 9º ano do Ensino Médio. Entretanto, este documento, como está disponível na internet, é mais abrangente se comparado ao currículo mínimo da SEEDUC. Observando atentamente às sugestões curriculares, estas são bem mais explicitadas e claras, tomando inclusive uma boa parte de páginas do documento como um todo (os documentos acima mencionados do currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro são de apenas duas páginas, indicando apenas o mínimo exigido para que os alunos aprendam em sala de aula). A organização destas sugestões é semelhante ao documento do governo do Rio de Janeiro: título do conteúdo e um conjunto de habilidades que os alunos devem ser capazes de possuir no final do processo ensino-aprendizagem.

O conteúdo no qual a Guerra do Vietnã se insere está previsto para o 3º bimestre do ano letivo de turmas de 9º ano²⁰. Claramente a guerra ou o país não aparecem, mas podemos ler a conjuntura na qual ela se insere: “Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência”; logo abaixo aparece a Guerra Fria como conteúdo a ser discutido em sala de aula.

Ao lermos as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos neste bimestre, as que se relacionam a Guerra do Vietnã são as seguintes: “Reconhecer os principais movimentos nacionalistas na África e na Ásia envolvidos nas lutas pela independência” e alguns outros

20 Todas as informações aqui referentes a matriz curricular para o 9º ano do Ensino Fundamental encontram-se em: Currículo do Estado de São Paulo: Ciências humanas e suas tecnologias, São Paulo, 2010, p. 57.

itens, escritos de forma genérica, em que os professores podem ensinar o conflito. Estes itens das habilidades assim estão escritos:

“Estabelecer relações entre a Segunda Guerra Mundial e o processo de descolonização da África e da Ásia”; “Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria”. A Guerra do Vietnã pode ser inserida nestes dois itens estabelecidos, dependendo da organização, disponibilidade, planejamento etc. do professor.

As sugestões curriculares para o 3º ano do ensino médio para a segunda metade do século XX também foram pensadas para o 3º bimestre do ano letivo²¹. Os conteúdos para esse bimestre estão relacionados ao mundo pós Segunda-Guerra e a Guerra Fria, dando algum destaque a Revolução Cubana e a realidade brasileira deste período. E, mais uma vez, o conflito no Vietnã não aparece claramente nas habilidades estabelecidas. Na verdade, ela parece ainda mais distante, pois, para o 3º ano, não está prevista a emergência dos países afro-asiáticos. Com relação a Guerra Fria, o enunciado é o mesmo lido para o 9º ano: “Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria”. Aqui, o professor, por sua vontade, esforço e planejamento, pode dar algum destaque a guerra no Vietnã.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que é um dos objetivos do Ensino Fundamental fazer com que os alunos possam

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;²²

Além disso, é uma preocupação do documento a criação de uma educação crítica e que busque a transformação do meio pelo qual nós e os alunos vivem, do mesmo modo como aparece nos PCNs: ou seja, é preocupação dos parâmetros que o aluno deva

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;²³

Assim como o aluno deva

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; [e] conhecer e valorizar a

21 Ibidem, p. 71.

22 Parâmetros Curriculares Nacionais - <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. p. 7

23 Ibidem, p. 7

pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;²⁴

No caso do ensino de História no ensino fundamental, o documento aponta que a permanência da História como disciplina nas escolas está pautada

[n]o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (PCN, p. 29)

Não apresentando uma grade curricular de conteúdos, os PCNs estabelecem critérios de seleção e didatização que contemplem os objetivos principais do documento. Todos estes critérios se relacionam a concepções ligadas a um ensino interdisciplinar e de temas transversais, um conjunto de temas diferenciados que enriqueceriam o ensino de determinada disciplina e permitiria a formação de uma educação mais complexa em torno da cidadania. Exemplos de temas transversais são ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Eixos temáticos eram propostas defendidas também pelos parâmetros.

Na verdade, de forma sucinta, o documento apresenta orientações em torno do que o professor de História deve contemplar para a formação cidadã de seu aluno. Tais orientações estão assim descritas:

a) a importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial; b) a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas; c) o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos (PCN, p. 46)

Assim, conteúdos²⁵ e temas transversais teriam objetivos específicos e ligados entre si para o fomento de uma educação crítica e cidadã.

Por fazer parte da educação básica da rede municipal de Niterói desde 2008, abordo aqui os referenciais de educação elaborados pela Fundação Municipal de Niterói (2010). Estes são definidos como uma “Escola de cidadania e de diversidade cultural”. Com um documento coeso e bem elaborado, a educação do município de Niterói estabeleceu conceitos e

24 Ibidem, p. 7

25 Os conteúdos de História, então, teriam as seguintes intenções: “contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades; propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 46).

metodologias para a definição de como educar a população infantil e jovem da cidade. Deste modo, o documento oficial inicia o seu discurso apresentando uma definição de como o processo educacional deve ser instituído nas escolas. Os educadores responsáveis pela elaboração do documento veem (utilizando a terminologia utilizada por eles) o currículo

como um discurso que, ao contrário de silenciar identidades marginalizadas social e economicamente, lhes dá voz e vez, o que se torna particularmente relevante no contexto plural de nossas escolas²⁶.

E continua afirmando que

O currículo ao valorizar a diversidade cultural e desafiar preconceitos, concebe a cidadania fundamentada na diversidade. Como sugere Banks (2004) o currículo de cidadania deveria possibilitar aos alunos e às alunas a adquirirem as atitudes, os conhecimentos e as habilidades para atuarem em comunidades culturais tanto semelhantes quanto diferentes das suas, lutando para diminuir as distâncias entre os ideais de democracia e equidade social e a práticas que violam esses ideais. Não se trata, portanto, de se reduzir a cidadania a um conceito abstrato, homogeneizado, fundado exclusivamente nas perspectivas de direitos e deveres, normalmente presentes em dimensões curriculares sobre a temática. Trata-se de articular tal perspectiva com a valorização da pluralidade e da inclusão de todas as identidades nos espaços educacionais e sociais (...)²⁷

Percebe-se uma grande preocupação em criar uma educação multiculturalista, tendo a diversidade cultural como eixo temático norteador do processo educacional e de criar uma educação inclusiva.

No que diz respeito à grade de sugestões curriculares para o 9º ano do Ensino Fundamental do documento oficial da FME, a matriz é dividida nas seguintes seções: temáticas, relativas aos conteúdos curriculares, habilidades e práticas cidadãs e habilidades específicas. A elaboração da tabela segue a lógica do enquadramento dos conceitos explicitados anteriormente.

A Guerra do Vietnã não aparece claramente na tabela, ou seja, ela não está escrita de forma explícita, pois na parte relativa aos conteúdos, lê-se somente: “A bipolarização: o mundo entre Socialismo e Capitalismo” (Referenciais Curriculares para a rede municipal de educação de Niterói: ensino fundamental. Niterói, 2010, p.88). A segunda parte, relativa as habilidades e práticas cidadãs não menciona nada diretamente relacionado a Guerra Fria, mas sim concepções de práticas consideradas cidadãs pelas quais espera-se que o aluno seja capaz de obter. Exemplo: “analisar as relações de poder e a organização das sociedades” ou “compreender que a escravidão historicamente atingiu diferentes grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos” (Idem). A última parte (referente a habilidades específicas),

26 Referenciais Curriculares para a rede municipal de educação de Niterói: ensino fundamental. Niterói, 2010, p. 13.

27 Referenciais Curriculares para a rede municipal de educação de Niterói: ensino fundamental. Niterói, 2010, p. 13-14

entretanto, permite que o professor possa se aprofundar não só na problemática da Guerra do Vietnã, mas da violência, pois o documento abre espaço para:

1. refletir sobre o uso que se faz da tecnologia e sua relação com a guerra; 2. refletir sobre os problemas de uma guerra, identificando formas de resistência à dominação;
3. Refletir sobre custo humano da 2ª Guerra Mundial e de todas as guerras; 4. refletir criticamente sobre o desenvolvimento das lutas por direitos e dos conflitos sociais internos às grandes potências do período da Guerra Fria. (Idem)

As Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação de 2013 apresentam propostas bastante interessantes para o ensino da educação básica. A proposta do governo na época era a de garantir o ensino dos conteúdos nas unidades escolares ao mesmo tempo em que salvaguardava a autonomia das escolas e dos professores. Isto garantiria uma maior maneabilidade destes conteúdos a serem ensinados, de acordo com as realidades das escolas e do contexto em que seus alunos estariam inseridos. As diretrizes compunham, assim, um conjunto de normas que orientavam, organizavam e articulavam as propostas pedagógicas das escolas.

Deste modo, o documento oficial propunha uma discussão em torno do currículo escolar e das demais formas de organização do ensino-aprendizagem a nível nacional, não concebendo, para qualquer disciplina escolar, uma grade fixa e obrigatória de conteúdos a serem ensinados. Diferentemente dos PCNs, que organizavam suas diretrizes a partir de disciplinas, as Diretrizes de 2013 do MEC definia competências para cada modalidade de ensino da educação básica (o ensino infantil, fundamental e médio).

No que diz respeito à concepção de currículo, (a partir da leitura do capítulo referente ao ensino fundamental) o documento oficial se baseia no parecer CNE/CEB no 7/2010 e na Resolução CNE/CEB no 4/2010). De acordo com estes documentos, o

currículo é (...) constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes²⁸

Além da definição do que seja currículo, o documento entende que o conhecimento escolar²⁹ se difere do conhecimento acadêmico. Também seguindo certas concepções mencionadas no estudo em tela, as diretrizes curriculares mobilizam conceitos importantes,

28 DIRETRIZES CURRICULARES, 2013, p 112)

29 "As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de *transposição didática* (grifo do autor) (Diretrizes curriculares, 2013, p. 112)

tais como o de Transposição Didática. De acordo com o documento, este conceito está ligado a concepção de que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças para que sejam transformados em conhecimento escolar. Sendo assim, o documento oficial estabelece uma série de normas e orientações, em que a educação vai se dar, partindo de uma concepção de currículo que se constrói na pluralidade, na diversidade e na cultura, respeitando os diferentes aspectos culturais encontrados e estabelecidos no território nacional (o documento dá ênfase aos estudos de e para as comunidades indígenas, quilombolas, jovens e adultos etc.). O documento também dá importante ênfase ao modelo de ensino calcado na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e nas abordagens temáticas.

Dentro da lógica das modalidades de ensino propostas acima, o documento afirma que deve-se ter em mente a concepção de matriz curricular. De acordo com o texto, é a ideia de matriz que norteia a educação básica nacional no sentido de que é a partir dela que as concepções de interdisciplinaridade são possíveis. Sendo assim, a matriz curricular deve ser entendida como algo dinâmico e multidimensional e que abarca não só os currículos escolares, mas também a gestão escolar (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente)³⁰. Deste modo, a matriz propõe a educação por eixos temáticos³¹.

O fato de as Diretrizes curriculares de 2013 não apresentarem a Guerra do Vietnã como conteúdo a ser ensinado deixa de ter, assim, um caráter negativo na construção curricular, muito pelo contrário, tendo em vista que a todo o tempo, o documento visa a autonomia e a criação de uma grande gama de conteúdos das disciplinas escolares criadas a partir da pluralidade e da participação da comunidade escolar³².

30 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013, p. 30

31 As diretrizes curriculares de 2013 assim apresentam o eixo temático: “o eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros” (Diretrizes curriculares, 2013, p. 30)

32 Importante mencionar o fato de que o documento mobiliza os PCNs e aponta a preocupação em se estabelecer uma educação cidadã, que seja a formação de um indivíduo que trabalhe individualmente e em equipe e que busque uma "sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade" (Diretrizes curriculares, 2013, p. 25)

É importante mencionar também que o documento estabelece a sugestão de formação de órgãos plurais para a discussão e planejamento da educação e currículo, tais como a criação de colegiados, organização estudantil e movimentos sociais (Diretrizes curriculares, 2013, p. 25)

A apresentação dos documentos curriculares oficiais acima demonstra que existe uma preocupação em buscar uma educação multicultural e cidadã, em que as competências e as habilidades construídas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem sejam fruto de um tipo de conhecimento próprio e específico da realidade escolar, criado por professores em sua realidade diária, ao mesmo tempo em que eles se articulam a partir do que foi elaborado pelas instituições.

Percebe-se que os documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 – que propunha uma construção curricular coletiva e autônoma – e os PCNs, tentaram buscar formas diferenciadas de normatização e organização dos currículos, defendendo uma educação cidadã, diversa e plural.

Assim, os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 são um tanto diferentes dos demais porque eles buscam uma perspectiva em que há de fato um conhecimento escolar que se difere do acadêmico e que por isso perpassa por outras preocupações, sendo o carro-chefe do documento oficial, a educação para a cidadania. Na minha perspectiva, tanto os parâmetros como o documento oficial de 2013, as diretrizes curriculares, foram um importante conjunto de propostas em torno do ensino de história mais para a nossa realidade, visto que respeitou a todo tempo a pluralidade do povo brasileiro, as suas muitas culturas, a percepção de uma educação para a cidadania e a autonomia da criação dos saberes escolares. A não-imposição dos conteúdos em seus textos é o ponto mais importante, visto que dele se reflete toda a preocupação para a criação de uma educação mais democrática. Assim, mesmo não determinando claramente a Guerra do Vietnã como conteúdo a ser ensinado, o processo de seleção e didatização do documento permite que ela seja ensinada. E mais importante, de um modo que o aluno consiga contemplar toda a dimensão deste e dos demais conflitos do século XX (o documento curricular do município de Niterói se aproxima a esta perspectiva neste sentido).

Apesar deste esforço, há ainda a dificuldade em se criar um ensino que seja de fato interdisciplinar, mesmo tentando buscar a alternativa em organizar as disciplinas em áreas de conhecimento ou de haver os temas transversais, ou mesmo de se buscar uma educação voltada para o multiculturalismo, como os documentos da cidade de Niterói e das Diretrizes Curriculares de 2013 apresentam em seus textos.

Além disso, embora os documentos busquem uma educação mais democrática e multidimensional, respeitando os diversos aspectos culturais do país, a educação esbarra na realidade: em 17 anos de magistério, sendo 11 na rede pública, o que percebo é que a prática diária das escolas mantém as aulas majoritariamente expositivas, fragmentadas em tempos de 45-50 minutos, com a saída dos professores das salas de aula, sendo substituídos por outros, sem o menor diálogo entre eles em torno do que vem sendo ensinado, e assim por diante.

Uma possibilidade de mudança desse quadro é o fomento de uma educação livre, desafiadora e mobilizadora das curiosidades e potencialidades dos alunos, a qual percebe crianças e adolescentes não como esponjas de conhecimentos pré-estabelecidos, coadjuvantes no processo de sua própria aprendizagem. Uma possibilidade para o atual quadro é a inserção maior – e com mais qualidade – da tecnologia e da *internet* nas escolas, como se verá mais adiante.

1.3. Ensino de História e violência

Ao passar os olhos nos índices de conteúdos de livros didáticos³³ de história pode ser levantada a seguinte questão:

Por que os livros didáticos de história enfatizam tanto as guerras?

Esta é uma pergunta que muitos professores de história devem se fazer, mas que nunca responderam ou obtiveram resposta ou, no pior quadro, entendem a guerra e a violência como algo natural do homem ou das sociedades.

Não é objetivo deste trabalho buscar uma ontologia da violência ou mesmo dos conflitos armados – esta talvez seja uma atribuição da filosofia – mas sim buscar uma discussão das razões que fazem os livros didáticos (e os currículos de história) lugares em que a violência está presente – mas não necessariamente aparente – nos capítulos dos assuntos que tratam das questões políticas e de Estado ao longo da história.

Um dos aspectos que deve ser levado em conta é a própria construção de currículo e das perspectivas e metodologias utilizadas nas escolas brasileiras até hoje.

Se fizermos um balanço dos currículos e dos conteúdos que são ensinados nas escolas nos últimos anos percebemos uma repetição de assuntos em que a violência tem um lugar privilegiado para a resolução de problemas de disputas entre os diferentes interesses políticos.

33 É importante afirmar que existem diferentes modalidades de currículos (tais como os oficiais analisados neste trabalho) e os livros didáticos fazem parte desta dimensão curricular.

Tal aspecto explica o fato de que as guerras, revoltas e revoluções recebam um espaço de destaque na maior parte dos índices de livros didáticos e mesmo nos mais diferenciados currículos de história.

Por outro lado, esta constatação implica, também, em afirmar que a violência enquanto instrumento político de poder não apareça tão claramente nestes instrumentos pedagógicos. Na verdade, o termo violência, quando aparece nos textos dos livros usados em sala de aula, aparece como um elemento descritor de algum episódio histórico, sem nenhum tipo de definição. Tal repetição, ou a sua negativa em aparecer claramente, acaba por constituir em uma definição, entendida por mim como um elemento natural da política ou natureza humana. Mesmo nas narrativas em torno das revoluções (francesa e russa principalmente) não há uma explicação aos alunos da concepção do autor em torno dos conceitos, que sejam a revolução e a violência. Isto pode levar o leitor a naturalizar os processos violentos, sem questioná-los ou problematizá-los.

A negligência em analisar a violência como fenômeno político e social foi percebido por Hannah Arendt. Em uma reflexão em torno da violência, a estudiosa indica que muitos intelectuais negligenciaram a violência como objeto de análise, dando algum outro argumento que implicava em uma certa naturalização do processo violento (ARENDR,2004)³⁴ .

Dentro deste quadro, entendo ser importante levar para a sala de aula uma discussão em torno da violência de modo a fazer com que os alunos sejam capazes de perceber que ela não é natural ao ser humano (pelo menos não pelo ponto de vista biológico, tal como Hannah Arendt combateu) e tampouco a política (caso contrário estaríamos defendendo a tese de que o Estado é por natureza violento), mas sim como um instrumento que busca um fim.

Entendo que ao apresentar a discussão em torno do conceito e ao historicizar a violência e ao apresentar que esta é um instrumento do poder (e não propriamente ele) e que portanto ela possui características diferentes, à medida e como ela se apresenta na história, os processos políticos apresentados pelo professor de história vão ficar mais claros para o aluno e os conteúdos a serem apreendidos farão muito mais sentido.

34 “Isso mostra até que ponto tomou-se a violência e a sua arbitrariedade como fatos corriqueiros e foram, portanto negligenciadas; ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos. Aqueles que nada mais viram do que violência nas atividades humanas, convencidos de que eram “sempre acidentais, nem sérios, sem precisos (Renan) ou que Deus apoiava sempre os batalhões maiores, não tiveram mais nada a dizer sobre a violência ou a História. Qualquer um que procurasse algum sentido nos registros do passado estava quase que destinado a encarar a violência como um fenômeno marginal. Seja Clausewitz, referindo-se à guerra como “a continuação da política por outros meios”, ou Engels, definindo-a como aceleradora do desenvolvimento econômico, a ênfase está na continuidade política ou econômica, na continuidade de um processo que permanece determinado por aquilo que precedeu o ato de violência” (ARENDR, 2004, p. 7)

A introdução deste estudo apresentou de antemão o caminho que está sendo trilhado em torno do que se entende por violência. Entretanto, há a necessidade de aprofundar as noções apresentadas por Hannah Arendt no seu livro “da violência”. Além disso, é importante vincular a violência aos conceitos de banalização e naturalização para que fique clara a proposta de se criar uma educação ativa – dentro do conceito de ação da estudiosa – que leve o aluno à reflexão e busque uma possibilidade de educação que veja a violência como um fenômeno social a ser enfrentado.

Lembro que as linhas em torno do assunto são muito mais para levar o debate adiante em torno do termo do que para marcar uma posição conclusiva em torno de uma temática que é fruto de debates há muito tempo por estudiosos das mais variadas especialidades³⁵.

A obra de Hannah Arendt, *Da Violência* (2004), está balizada não somente em teóricos (lembrando que ela afirma que pouco se estuda a violência), mas no contexto em que o mundo passava no período em que escrevia: os anos de 1968 e 1969 foram um momento de efervescência no mundo todo, com a Guerra Fria como pano de fundo, a Guerra do Vietnã e os movimentos estudantis nas universidades do mundo ocidental. Assim, a autora mobiliza certos autores, tais como K. Marx, F. Engels, Clausewitz e Fanon, para apontar a sua afirmativa de que a violência se difere de outros elementos da política (tais como força, poder, autoridade) para se constituir como uma ferramenta que busca um fim e não o fim em si mesmo.

Sendo assim, Arendt faz um balanço em torno destes movimentos estudantis, fazendo uma reflexão em torno do que Marx havia escrito no século XIX em torno da violência e das contradições do sistema capitalista. A problematização da autora não reside nos pensamentos do filósofo alemão, mas naquilo que os estudantes do período realizavam (portanto agiam) e afirmavam como atitudes marxistas. O que de fato percebemos é que ao lermos as linhas da

35 O livro *Ontologia da violência: o enigma da crueldade* (2010) é leitura obrigatória para quem quer se debruçar sobre o assunto. Os autores problematizam a violência a partir da sua relação com a razão e a própria condição humana. Partindo de um discurso filosófico, os autores apontam que “a violência, segundo a ética contemporânea, tem sua raiz na liberdade deformada, desviada do princípio da moralidade. De qualquer maneira, não podemos colocar a raiz ontológica da violência na animalidade que nos compõe, mas na deformação e corrupção de nossa inteligência, razão, liberdade e interioridade. Enfim, as guerras nascem no coração (mente, desejo, liberdade) humano” (p. 11). Tal obra não entra na discussão deste trabalho por não vislumbrar a violência como fenômeno da política. Apresento aqui também o livro de Judith Butler: *Quadros de Guerra: quando uma vida é passível de luto?* (2015). Neste livro, a autora discute como que a normatividade encara vidas que estão fora dela (estas vidas são as das minorias espalhadas pelo mundo). A autora discute quais vidas são valorizadas (passíveis de luto dentro da normatividade) e quais são tidas como precárias e não passíveis de dor pela morte.

filósofa, as críticas recaem sobre as leituras que os estudantes do período tinham em relação aos textos de Marx.

A autora perpassa por um caminho diferente do da maior parte dos filósofos que escreveram sobre questões de poder e violência (como por exemplo, Max Weber, Hobbes e aqueles que pensaram o Estado-nação absoluto, como Maquiavel e Jean Bodin) e aponta que a violência deve ser distinta do poder. Na verdade, a filósofa parte para sua reflexão a partir de uma indagação: quem governa quem? A partir desta pergunta, Arendt lança mão das definições (e distinções) entre força, poder, vigor, autoridade e violência e conclui que a última é instrumental³⁶.

Por fim, a filósofa conclui com uma reflexão que distingue o poder da violência, reafirmando que a última é um meio e não o fim em si mesmo. Deste modo, não se pode afirmar que as duas coisas sejam a mesma ou que o poder depende da violência para se firmar (a autora aponta que o poder se efetiva quando a pluralidade, o povo, a partir do consenso, o entende e o legitima, permitindo assim, que seja criada a sua autoridade). Assim, Arendt resume a questão entre violência e poder ao afirmar que:

politicamente falando, é insuficiente dizer não serem o poder e a violência a mesma coisa. O poder e a violência se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder. Tal coisa significa que não é correto pensar na não violência como o oposto da violência; falar do poder não violento é realmente uma redundância. A violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo. (ARENDR, 2004, p. 35)

36 “O ‘poder’ corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’ estamos na verdade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde originara-se o poder (...) desaparece, ‘o seu poder’ também desaparece”.

“Vigor, designa inequivocamente alguma coisa no singular, uma entidade individual; trata-se de uma qualidade inerente a um objeto ou pessoa e que pertence a seu caráter, a qual pode manifestar-se em relação a outras coisas ou pessoas, mas que é essencialmente independente deles”.

“A ‘força’, que usamos frequentemente no linguajar diário como sinônimo de violência, especialmente quando a violência é usada como meio de coerção, deveria ser reservada, na linguagem terminológica, para designar as ‘forças da natureza’ ou as ‘forças das circunstâncias’ (...), isto é, para indicar a energia liberada através de movimentos físicos ou sociais”.

“A ‘autoridade’, relativa ao mais indefinido desses fenômenos e, portanto como termo, objeto de frequente abuso, pode ser aplicado às pessoas. Existe a autoridade pessoal, como, por exemplo, na relação entre pai e filho, entre professor e aluno – ou pode ser aplicado a cargos, como por exemplo, ao senado romano (...). A sua característica é o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; nem a coerção e nem a persuasão são necessárias”.

“A ‘violência’, finalmente, como já disse, distingue-se por seu caráter instrumental. Do ponto de vista fenomenológico, está ela próxima do vigor, uma vez que os instrumentos da violência, como todos os demais, são concebidos e usados para o propósito da multiplicação do vigor natural até que, no último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo” (ARENDR, 2004, p. 27-9)

Diante da afirmativa de que a violência é instrumental, é possível inferir que ela não é racional ou animalesca (ARENDT). Isso por si só já é suficiente para combater a tese de que a violência é atributo natural ao homem. Como se sabe, Arendt combatia essa tese, colocando a violência como atributo racional e político.

Sabendo então que a violência é instrumental e que ela aparece em episódios da história da humanidade em momentos de disputas ou de ausência de poder (pode-se inferir que as disputas surgem a partir de sua ausência) e que ela não é natural ao homem e por isso possui uma história própria, cabe ao professor de História indagar a respeito dela, problematizando-a e fazer com que os alunos reflitam em torno dela.

Há que se mencionar a relação entre a violência e a banalidade. Sabe-se que naturalização e banalidade não são sinônimos, o que implica em afirmar que enquanto o primeiro costuma ser relativo a um processo natural e biológico, orgânico, o segundo implica em alguma coisa – no caso a violência – ser entendida como algo comum.

Mais uma vez a filósofa lança luz em torno desta discussão. O pensamento arendtiano compreende que os sistemas de governo burocratizados (mesmo as democracias liberais e não somente os totalitarismos) de certa forma contribuem para o avanço da violência, tendo em vista que os sistemas burocráticos são impessoais e que, ao mesmo tempo, destituem os cidadãos da capacidade de agirem e mesmo de se perceberem como parte de poder político. De acordo com a pensadora, os sistemas burocráticos privam as pessoas de suas liberdades políticas (ARENDT, 2004).

A banalização do mal não estaria então relacionada ao poder organizado em sociedades em que há a autoridade (no sentido arendtiano de autoridade) pelo povo, mas sim em sociedades de massas em que a burocracia (o poder de Ninguém, como ela coloca) está estabelecido. São sociedades que enxergam o seu próprio funcionamento em termos utilitários. Diante deste quadro, Arendt afirma que este tipo de sociedade passa a ser baseada na superficialidade e na superfluidade. Tais conceitos teriam sido esboçados para explicar as sociedades totalitárias.

De acordo com esta linha de pensamento, as sociedades de massa tornariam os perpetradores do mal banal em pessoas superficiais e suas vítimas supérfluas. Acerca disso, pode-se afirmar que

“Quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal. Uma indicação de tal superficialidade é o uso de clichês, e Eichmann era um exemplo perfeito” (Assy, 2001a, p. 145 apud Andrade, M. p. 115).

Com relação a superfluidade, Arendt nos diz que

Grandes massas de pessoas constantemente se tornam supérfluas se continuamos a pensar em nosso mundo em termos utilitários [...] Os acontecimentos políticos, sociais e econômicos de toda parte conspiram silenciosamente com os instrumentos totalitários para tornar os homens supérfluos (ARENDR, 1989, p. 510 apud ANDRADE, M. p. 115)

O pensamento arendtiano aqui demonstrado de forma resumida permite que possamos dimensionar o nosso estudo em uma bandeira levantada pela filósofa e que vai ser resgatada por outros pensadores, tais como Marcelo Andrade (no que diz respeito a ação arendtiana na educação) e Ariella Azoulay (no que trata no agir arendtiano ao vislumbrar uma fotografia de sofrimento ou horror): a ação em Hannah Arendt.

A ação da pensadora condiz com a linha de raciocínio de que nós não devemos nos levar pelo poder soberano (aqui me apropriado do termo de A. Azoulay, “*sovereign*”) sem reflexão. A ação que Arendt propõe é a da reflexão.

Uma educação pautada nessa concepção compreende que a função do professor em sala de aula não é apenas a transmissão de conteúdos, mas a de participação efetiva em uma educação plural – em que não somente ele participe, mas todos os envolvidos no processo de construção e aquisição de conhecimento – horizontal e multidimensional, em que não se objetiva apenas a entrada do aluno no mercado de trabalho ou em uma universidade (objetivos importantes, mas não únicos).

Mais do que isso, o professor deve ser o mediador de um processo de educação em que o livre pensamento deve ser de fato livre e que as características de nossas sociedades, suas belezas e mazelas, sejam discutidas, problematizadas e refletidas. Uma educação que seja de fato ativa busca um aluno cidadão-pensador, sabedor de seus deveres e direitos, que não obedece cegamente ao *status quo* e que não torna banal ou corriqueiro qualquer injustiça cometida.

A ação arendtiana levada para a sala de aula é um convite a um exercício de ação, que busca as razões da violência no passado e no presente, para fins de se compreendê-la e, ao mesmo tempo, compreender o mundo em que vivemos.

1.4. A Guerra do Vietnã e a *Internet*

As discussões em torno do currículo estabelecidas até aqui permitiram que se concluísse que o ensino de história perpassa pelo diálogo entre diferentes saberes e que não é mais possível conceber um currículo verticalizado, em que o que é ensinado seja pré-estabelecido de forma impositiva, sem que os alunos façam parte do processo de sua criação.

O estudo que aqui está em tela apresentou um balanço de alguns currículos oficiais e constatou que a Guerra do Vietnã não aparece claramente enquanto conteúdo, mas dentro do processo de ensino (lembrando que isso não ocorre em todos eles), através das habilidades que os alunos devem adquirir.

Entendo o currículo como um construto plural, ou seja, defendo a ação de que ao formular a grade curricular de história, a escola e os professores devem estabelecer um diálogo entre si e com os alunos no sentido de se buscar um ensino que gere significado ao que será ensinado a eles, de acordo com os diferentes saberes que passam a se entrecruzar. Este é, no meu entendimento, o primeiro passo para que o aluno se torne de fato protagonista do seu conhecimento. Deste modo, os currículos oficiais criados em gabinetes distantes das escolas e dos alunos podem – e devem – ser problematizados e apropriados da forma mais pertinente para a comunidade escolar. A autonomia defendida aqui serve para todos os envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem: alunos, professores e escola.

Diante deste quadro, em que se busca uma educação horizontalizada, em que o aluno de fato é protagonista na criação de seu conhecimento e que o professor seja mediador neste processo, o presente estudo se pauta na defesa de uma maior inserção da tecnologia da informação nas escolas, com um maior uso (e mais efetivo e eficaz) da *internet* para a construção do conhecimento autônomo do aluno. O uso constante, na atualidade, deste tipo de mídia, exige também uma mudança de postura daqueles ligados e preocupados com a educação.

Assim, e acerca das mídias na vida de alunos e do ensino de História, Flávia Caimi (2014) aponta que estas possuem um impacto muito grande entre os jovens e que especialistas no ensino de História buscam novas formas de se ensinar História, deixando para trás métodos que são incongruentes com o pensar dos alunos da atualidade. Nesse sentido, a autora aponta, entre outras coisas, a necessidade do professor de História em utilizar recursos de investigação histórica em sala de aula, visto que os modelos de informação do passado não

mais contemplam o homem de hoje, categorizado pelo termo de *Homo Zapiens*, por muitos autores. Para estes, o *Homo Zapiens* é o homem na atualidade, que busca informações de forma não-linear nas diferentes mídias (internet, redes sociais etc.)

Os professores do século XXI precisam estar atentos a esta mudança de comportamento, pois ela está atrelada a forma como os indivíduos buscam e obtêm informações. Acerca disso, Caimi, apoiada em muitos autores, tais como Pozzo, Veen e Wrakking para citar alguns, aponta momentos diferentes da história da humanidade para entender como a informação era obtida. De acordo com a estudiosa, os diferentes momentos podem ser assim divididos: (a) até a invenção da escrita até o século XV com a invenção da imprensa de Gutemberg: a memorização era ferramenta fundamental para obtenção da informação; (b) no Renascimento, quando a ciência passou a relativizar a importância da memorização; (c) na Idade Moderna: com a massificação da educação, o processo de obtenção de informação também se modificou e por fim, (d) na segunda metade do século XX, com a entrada de diferentes mídias (multimídia), que acabou por diversificar e tornar a obtenção da informação menos direta. A informação agora é obtida de forma difusa e de diferentes fontes, ao mesmo tempo.

É neste último momento em que os alunos se encaixam. As características destes jovens se diferem daqueles que viveram – e estudaram na educação básica – no final do século XX. De fato, o que se tem hoje é que muitos professores da atualidade fazem parte desta geração do final de século, pois estudaram durante os anos 1980-90 em escolas e colégios. Este fato os coloca em uma outra relação com a tecnologia, pois a forma de obtenção das informações, de construção de conhecimento e mesmo da relação que tinham com a escola enquanto eram meninos e jovens eram diferentes das de hoje.

Vivemos neste início de século XXI um momento em que diferentes gerações se encontram em um espaço – a escola – que também ainda não encontrou seu lugar definitivamente nesta nova realidade de obtenção de construção de conhecimentos e de obtenção de informações.

Paula Sibilía (2012) nos indica que o momento atual em que vivemos é de formação de uma nova individualidade, em que, graças ao contato direto dos indivíduos com os diferentes meios de obtenção de informação (normalmente via *web* ou por outros canais digitais de mídias sociais) não há mais espaço para conflitos internos, ou seja, esta nova individualidade é formada a partir dos muitos estímulos externos que bombardeiam os jovens

(SIBILIA, 2012, p. 50). Tais estímulos seriam basicamente audiovisuais, e as fontes de informação preferíveis seriam aquelas não lineares e verticais, ou seja: para este jovem, a melhor forma de obtenção de informações se dá a partir de múltiplas fontes que se interconectam, que podem ser acessadas a qualquer momento e em qualquer lugar e serem apropriadas de forma descentralizada e individualizada. Flávia Caimmi (2014) aponta Pozzo, e este afirma que existe uma diferença de postura em relação a quem consome a informação. Se na cultura impressa o consumidor possui a informação de forma organizada, na sociedade informatizada é o consumidor quem organiza e dá significado ao que é obtido em termos de informação. Esta é, de acordo com Pozzo, a cultura do *zapping* informativo, “uma cultura feita de retalhos de conhecimento, uma *collage* que é necessário recompor para obter um significado” (POZZO, 2002, p. 37 apud CAIMI, 2014, p. 166)

É este o desafio da escola atual, que ainda preza pela transmissão de conhecimento pelo professor e que ainda defende certas posturas por parte dos alunos que eles entendem que não lhes cabem mais. O choque assim, é claro.

(...) justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral (SIBILIA, 2012, p. 51)

Diante deste quadro, o estudo em pauta criou um *site* sobre a Guerra do Vietnã como produto final com a proposta em estabelecer uma nova abordagem em torno do conflito, a partir da leitura de fotografias da guerra, a fim de problematizar a violência e as suas naturalização e banalização que vêm ocorrendo nos dias atuais.

O produto propõe analisar as fotografias da guerra, mas a partir de uma concepção pedagógica horizontal, visto que para que estas análises sejam realizadas, diversos recursos estarão disponíveis para alunos e professores. Textos hipertextuais, diversos *links* com diversos “destinos” que tratam de fotografias e das fotografias mobilizadas, de outros textos que auxiliam ou complementam os encontrados no site; *links* para vídeos explicativos dos conflitos abarcados pelas fotografias, letras de músicas e músicas que foram criadas e tocadas no período da guerra, dentre outros. Tudo isso para que o aluno possa ampliar a gama de informações em torno do conflito.

Além disso, o site possui espaços de discussão de temas relacionados à fotografia e à violência. O objetivo destes espaços é a criação de grupos de discussões e debates que girarão

em torno de temas sugeridos pelo site e que serão mediados pelos professores que utilizam a ferramenta virtual em questão. De forma assíncronica, os professores terão acesso (e poderão participar se quiserem ou acharem necessário) às discussões. A partir daí, os professores podem armazenar as demandas, dúvidas etc. dos alunos para que se possa dar continuidade às discussões, ampliar o debate, reorganizar sua metodologia etc.

As sugestões de atividades que se encontram no *site* seguem princípios cuja principal característica é a concepção de que o que importa é a produção do conhecimento do ponto de vista colaborativo, em que os professores não devem enxergar as tarefas do *site* como exercícios do modelo tradicional de educação, mas como desafios. Assim, não cabe uma correção em que prevaleça o julgamento do que se está certo ou errado, mas sim estimular o aluno a continuar as consultas e pesquisas, para que de fato o conhecimento seja construído.

O estudo em pauta então permite que os alunos possam construir seu conhecimento a partir de uma plataforma digital em que a interação é talvez o elemento mais importante no processo de aprendizagem. Além disso, o estudo das fotografias da Guerra do Vietnã permite que os alunos percebam a importância da guerra no período da segunda metade do século XX a partir do circuito social pelo qual as fotografias do conflito circularam e como a sociedade apreendeu tais imagens. Além disso, os alunos, a partir do estudo que aqui se realiza, serão capazes de problematizar a violência, pois eles conseguem perceber que ela não é inerente, natural ao homem, mas ela é uma ferramenta política para atingir um fim.

O conhecimento de uma história com objetivos pedagógicos, no âmbito do que Ana Monteiro chama de saber escolar, é construído a partir da mobilização de diferentes saberes. Assim, entendo que os alunos poderão apreender a Guerra do Vietnã a partir de um cabedal teórico-metodológico para a interpretação das fotografias, pautado na ideia de que eles podem possuir uma atitude historiadora, ou seja, os alunos poderão ser capazes de compreender os usos do passado no presente, ao investigar e interpretar as diferentes fotografias de guerra. Além disso, os alunos serão capazes de perceber que as fotografias nos afetam e nos convidam a ação, a partir do momento em que buscamos as raízes de sua criação e analisamos o contexto em que elas foram produzidas e de que modo as sociedades as consumiram.

Capítulo 2

Como abordar a violência em sala de aula a partir de fotografias da Guerra do Vietnã

Para esse estudo, as análises das imagens permitem a criação de narrativas ligadas à Guerra do Vietnã – que está inserida em um contexto mais amplo, a Guerra Fria: um período da história do século XX marcado por disputas políticas, territoriais e ideológicas entre duas potências hegemônicas. De um lado, os EUA, potência capitalista, e de outro a URSS, que defendia a hegemonia mundial do sistema socialista. No entanto, o trabalho trilha por outros caminhos, pois o objetivo é o trato de fotografias do conflito e o site como produto final para se atribuir sentido às aulas de História acerca dessas análises (assim como suas sugestões de atividades).

A discussão em torno das fotografias não é nova e muito se tem escrito em torno de sua importância, dentro dos mais variados pontos de vista. Durante muito tempo – e muitos estudos ainda seguem nesse caminho – entre os historiadores, por exemplo, havia o entendimento de que a fotografia deveria ser vista como fonte histórica.

O estudo das fotografias aqui apresentado trilha um caminho diferenciado, pois percebe a fotografia não apenas como uma fonte histórica. A proposta é transcender esta concepção, entendendo a fotografia como um artefato, um construto criado pelas diferentes sociedades desde o século XIX, que mobiliza, pode gerar sensibilidade e empatia e, por isso mesmo, permite ao observador que este possa entendê-la de forma crítica, problematizadora e que possa, com isso, se mobilizar no sentido de mudança das realidades que estão sendo estampadas na imagem.

Deste modo, é imperativo afirmar que não tomo as fotografias como obras de arte que merecem a contemplação e uma posição passiva. Ao contrário, entendo as fotografias aqui apresentadas (de guerra, horror e sofrimento), como artefatos e testemunho(a)s de guerra, documentos que merecem ser observados de uma forma diferenciada, entendendo que quem observa deve ter uma participação ativa ao olhar a imagem.

O estudo trilha, assim, pelo caminho proposto por Susie Lienfield³⁷ (2010) e Ariella

37 O capítulo referente a fotografias e direitos humanos do livro “The Cruel Radiance: photography and plotical violence” apresenta, logo no seu início, a posição da autora em relação a fotografias de sofrimento: “Every image of suffering says not only “this is so”, but also by implication: “this must not be”; not only, “this must not be”, but also, by implication: “this goes on”, but also, by implication: “this must stop”. Documents of suffering are documents of protest: they show us what happens when we unmake the world”.

Azoulay (2008)³⁸, estudiosas que entendem que este tipo de fotografia deve gerar uma comoção ativa por parte de quem vê a imagem em busca de, pelo menos, uma inquietação em torno do sofrimento que os fotografados sofreram no período em que foram fotografados.

Para as análises históricas em torno das fotografias selecionadas para este estudo – e seu produto – parto das concepções de Ulpiano Bezerra de Meneses (2002, 2003, 2012), e a sua proposta de uma História Visual, na qual o historiador compreende as fotografias como artefatos e que a posição do crítico e analista – no caso, o profissional de História – deve ter uma problemática como principal objeto e a fotografia como fontes de análises e não como o objeto de pesquisa. Neste sentido, a proposta de U. Meneses consiste em se criar uma biografia da fotografia, no sentido de se buscar como esta circulou, foi produzida, foi consumida pelas diferentes sociedades ao longo do tempo, além de levar em consideração a sua ação. São contribuintes para esta linha de análise para este estudo, as historiadoras Ana Maria Mauad (2009) e Mariana Muaze (2015), que também contribuem para a utilização dos recursos fotográficos em sala de aula.

2.1. Polêmicas em torno das fotografias de guerra, sofrimento e horror: as diferentes correntes interpretativas em torno das fotografias e do fotojornalismo

A produção crítica de fotografias de guerra, sofrimento e horror tem criado uma tradição da qual este estudo não faz parte. Para a total compreensão desta afirmativa, é preciso compreender que existem diferentes campos interpretativos em torno deste tipo de imagem: Jorge Pedro Sousa (1998), apresenta três correntes de estudos sobre a fotografia. A primeira em que autores que tratam a fotografia como espelho do real; a segunda corrente que diz que as fotografias são reflexo das ideologias e do domínio (de uma classe sobre outra, de uma ideologia); há uma terceira corrente que faz análises dos contextos em que as fotografias foram tiradas. Por fim, Jorge Sousa apresenta Susan Sontag, Roland Barthes, entre outros, que

(“Toda imagem de sofrimento diz não apenas “isso é assim”, mas também por implicação: “esse não ser”; não apenas “isso não deve ser”, mas também, por implicação: “isso continua”, mas também, por implicação: “isso deve parar”. Documentos de sofrimento são documentos de protesto: eles nos mostram o que acontece quando desfazemos o mundo (LIENFIELD, 2010, p. 33) “

38 A autora em seu livro *The Civil Contract of Photography* estabelece o que é este contrato civil da fotografia. De forma geral, o contrato consiste na relação entre fotógrafo, fotografado e observador e como este último pode agir, dentro da ação proposta por Hannah Arendt, em torno da situação de dor, horror e sofrimento que os fotografados estão passando. As idéias de Azoulay serão mais bem esclarecidas ao longo deste capítulo.

trabalharam a fotografia como algo que gerava sentido. Susie Lienfield (2010) e Ariella Azoulay (2008) mais recentemente escreveram textos que contribuem ainda mais para as análises e críticas fotográficas, podendo considerá-las uma quarta via de reflexão em torno de fotografias documentais de guerra, sofrimento e horror.

No que diz respeito a primeira forma de se apreender as fotografias, Ana Mauad (2010) afirma que no século XIX as fotografias eram vistas como espelho do real, ou mais precisamente, “o relato histórico ganharia, assim, a força comprobatória da *verdade fotográfica*” (MAUAD, 2010, p. 4). Isto pode ser observado quando analisamos as fotos da Guerra de Secessão americana (1861-1865) e ao contexto do século XIX que entendia o mundo a partir do objetivismo cientificista (Ibidem. p.4).

A partir do século XX a postura em relação à fotografia é a de entendê-la por um outro viés, deixando de lado a relação entre fotografia-natureza e trazendo uma nova dimensão à imagem fotográfica, relacionando-o com a sociedade, tais como a criação da *Farm Security Administration* e os usos da fotografia pelo Estado soviético (SOUSA, 1998), os Estados vão se apropriar da fotografia para fins de propaganda e de disseminação dos ideários capitalistas. Entre os críticos, surgem “escolas” criadoras de teorias, relacionando o produto fotográfico às relações sociais.

Na primeira metade do século XX, surge a Escola de Frankfurt na Alemanha da República de Weimar que contará com a participação de uma série de estudiosos da fotografia, que vão, de uma maneira geral, tomar a fotografia como um produto de massa do capitalismo. Isto implica em afirmar que estes teóricos, dos quais Walter Benjamin e Sigfried Kracauer são os mais conhecidos críticos, entendem a câmera fotográfica como um instrumento do capitalismo e da classe dominante.

No que diz respeito à abordagem tomada por estes teóricos³⁹ em relação a fotografias de choque (tal como Roland Barthes definiu fotografias de sofrimento e horror) pode-se afirmar que estes não gostavam de fotos porque eles não a consideravam artísticas, achavam fotos de horror banais. Os críticos da Escola de Frankfurt, de acordo com Susie Lienfield (2010), – incluindo aí W. Benjamin e S. Kracauer – colocavam a fotografia como cultura de massa, a serviço do capitalismo, portanto possuíam grandes críticas em relação a elas.

39 O estudo em tela se baseia nos estudos críticos de Susie Lienfield (2010) e Ariella Azoulay (2008) em torno dos críticos de fotografia do século XX, em especial os pós-modernistas e pós-estruturalistas, além de nomes importantes da crítica da fotografia, tais como Walter Benjamin, Roland Barthes e Susan Sontag

De acordo com a autora, estes estudiosos descartavam a emoção como fator de crítica das fotografias e portanto as entendiam como um instrumento que, diante da sua repetição pela mídia, acabavam por dessensibilizar o observador. Sendo assim, acabavam por servir à classe dominante.

Estes críticos entendiam a fotografia despojadas de “autenticidade, criatividade ou de uma subjetividade única” (LIENFIELD, 2010, l. 241). Assim, a fotografia seria um meio de reprodução mecânica para as massas. Na verdade, ao afirmar isto, os pós modernos iam além, indicando que as fotografias não atestariam seu papel na arte, e teriam um papel de escravas obedientes do capitalismo (Ibidem p. 8). No caso das fotografias documentais, estas seriam ferramentas da classe dominante e do capitalismo, uma ferramenta de subjugação. Alguns pós-modernos, como Victor Burgin, acreditavam que não havia qualquer tipo de liberdade, nem para o fotógrafo e nem para o observador, quando se trata de fotografia, haja vista que toda esta relação estava imbricada nas relações de poder da classe dominante capitalista. Assim S. Lienfield resume a posição dos pós modernos acerca disso:

“Em suma, os críticos pós-modernos viam a fotografia como um negócio geralmente desagradável - a fotografia é uma prisão, o ato de olhar é crime - o que pode ser o motivo pelo qual a leitura do seu trabalho muitas vezes parece ser arrastada pela lama” (LIENFIELD, 2010, p. 11).⁴⁰

Um dos maiores críticos da Escola de Frankfurt foi Sigfried Kracauer (o que implica em afirmar que ele defendia as ideias apresentadas acima). Entender o seu pensamento pode contribuir para o entendimento da linha de crítica da escola alemã de pensadores, visto ter sido Kracauer um dos maiores nomes da crítica da fotografia e da sociedade capitalista do seu período. De acordo com Susie Lienfield, o estudioso alemão via a fotografia como diminuição. Na verdade ele entendia que as fotos eram uma forma de aniquilação da pessoa, porque era a soma do que pode ser subtraído da pessoa fotografada (KRACAUER, 1995, p. 57 apud LIENFIELD, 2010, p. 18); a estudiosa também aponta que S. Kracauer entendia que a fotografia enterrava a história da pessoa (LIENFIELD, 2010, p. 19).

O autor alemão escreveu durante a República de Weimar, quando surgiram muitos jornais, revistas ilustradas, tabloides etc. na Alemanha. Kracauer criticava abertamente estas revistas, dizendo que elas eram ferramentas do capitalismo e que tiravam a reflexão e o pensamento político de quem as lia.

40 In short, the postmodern critics viewed photography as a generally nasty business – the photograph is a prison, the act of looking is crime – which may be why Reading their work often feels like trudging through mud (LIENFIELD, 2010, p. 11)

Apesar das ideias de oposição à fotografia, ele entendia que este meio de comunicação poderia ser uma ferramenta importante em prol das mudanças sociais, pois poderia ser um instrumento para radicalizar as massas. Assim,

“Um inconsciente apanhado na natureza é incapaz de ver sua própria base material. É a tarefa da fotografia revelar essa fundação da natureza anteriormente não examinada. Pela primeira vez na história, a fotografia traz à luz todo o casulo natural; Pela primeira vez, o mundo inerte apresenta-se em sua independência dos seres humanos” (LIENFIELD, p. 19 apud KRACAUER, 61-62; itálicos no original).⁴¹

De forma semelhante era o pensamento de Walter Benjamin. Importante crítico da fotografia – que a entendia como objeto de consumo – o autor não a desdenhava, e percebia que havia nela uma possibilidade de mudanças sociais, pois a entendia como libertadora e revolucionária (LIENFIELD, 2010, p. 17). A autora também afirma que Benjamin entendia a fotografia como parte integrante da modernidade. Assim, para Benjamin, “a fotografia era parte da dessacralização do mundo, o qual era parte da dolorosa mas necessária tarefa da modernidade” (“photography was part of the desacralization of the world, which is to say part of the painful but necessary task of modernity”) (Op. cit. p. 17).

Lienfield continua apresentando Benjamin afirmando que:

“Igualmente importante, Benjamin entendia o poder subjetivo da fotografia - sua habilidade assustadora de nos fazer querer entrar no mundo que ele representa e até, às vezes, mudá-lo. (...) Para Benjamin, a fotografia não era fixa, coisa morta. Pelo contrário, poderia abraçar o passado, o presente e o futuro: a fotografia era um documento de história e possibilidade” (LIENFIELD, p. 17)⁴²

A crítica do pensamento de W. Benjamin em torno do cinema e da fotografia estava baseado na ideia de que ambos haviam se distanciado da arte por terem se tornado objetos de reprodução em massa. Neste sentido, ele entende que as duas formas de linguagem – a fotografia e o cinema – passam a ter uma conotação política e que por isso a arte deveria ser também politizada (MAUAD, 2010, p. 6). Tal concepção se baseia na tecnologia, que permite à fotografia, com passar do tempo, a se tornar cada vez mais reproduzida.

Dentro do contexto da Escola de Frankfurt – e da sua tese de que a fotografia funcionava a serviço do capitalismo e da cultura de massa – Benjamin entendia que, através da fotografia,

41 A consciousness caught up in nature is unable to see its own material base. It is the task of photography to disclose this previously unexamined *foundation of nature*. For the first time in history, photography brings to light the entire natural cocoon; for the first time, the inert world presents itself in its independence from human beings. (KRACAUER, 1995,p. 61-62 apud LIENFIELD, p. 19; itálicos no original)

42 Equally important, Benjamin understood the subjective power of the photograph – its spooky ability to make us want to enter the world it depicts and even, sometimes, change it. (...). For Benjamin, the photograph wasn't fixed, dead thing. On the contrary, it could embrace past, present, and future: the photograph was a document of history *and* possibility (LIENFIELD, p. 17)

Nada seria inacessível, até mesmo a pobreza e o sofrimento seriam estetizados pelos ângulos elegantes e pelas bem cuidadas reproduções. Neste sentido, a fotografia serviria à estetização do mundo, sendo um meio de alienação através do uso da magia da técnica naturalizada (MAUAD, 2010, p. 7)

John Berger foi um estudioso da fotografia que se assemelhava à Benjamin, mas ao mesmo tempo articulou ideias diferenciadas em torno dela. De acordo com Susie Lienfield, o pensador entendia que as fotografias seriam uma oposição a história, já que as pessoas são capazes de apresentar certas subjetividades às quais o capitalismo fez questão de esmagar (LIENFIELD, 2010, p. 6) e que fotografias ganham um papel sentimental, pois muitas pessoas guardam suas recordações a partir delas. Neste sentido, Berger enxerga o papel “prosaico” da fotografia. Entretanto,

“Nos ensaios canônicos de Berger, ele também adotou uma visão decididamente sombria da fotografia e criticava especialmente as fotografias que documentam a violência política. Tais imagens, insistia ele, eram, na melhor das hipóteses, inúteis e, na pior das hipóteses, narcisistas, levando o espectador a um sentimento de desamparo autoconsciente, em vez de esclarecimento, indignação ou ação” (LIENFIELD, p. 6).⁴³.

Lienfield indica também que o estudioso era bastante crítico em relação à fotografia de horror:

“Pensando nas fotografias de Don McCullin da então Guerra do Vietnã, Berger observou que ‘as fotografias mais típicas de McCullin registram momentos repentinos de agonia - um terror, um ferimento, uma morte, um grito de pesar’” (BERGER, 2001 apud LIENFIELD, 2010, p. 6)⁴⁴.

Berger também acreditava que fotografias de atrocidades acabavam sendo despolitizadas, pois a câmera acaba por separar a aparência da sua função” (BERGER, 2001 apud LIENFIELD, 2010, p. 28). Esta lógica pressupõe a ideia de que a câmera acaba gerando uma certa descontinuidade, pois tira a atrocidade fotografada do seu contexto (ao capturar uma única imagem). Esta descontinuidade gera um sentimento moral inadequado, que, segundo Berger, a sensação de choque é dispersada e, assim, o significado político da fotografia se perde.

Como se sabe, o impacto das fotografias da Guerra do Vietnã na sociedade estadunidense acabou por contradizer o pensamento de Berger, já que foram as fotografias do conflito que criaram uma comoção para a saída das tropas dos EUA do país do sudeste asiático.

43 In Berger’s canonical essays he, too, took a decidedly dark view of photography, and he was especially critical of photographs that document political violence. Such images, he insisted, were at best useless and at worst narcissistic, leading the viewer to a sense of self-conscious helplessness rather than to enlightenment, outrage, or action (LIENFIELD, 2010, p. 6)

44 Thinking about photographs by Don McCullin of the then-going Vietnam War, Berger observed that “McCullin’s most typical photographs record sudden moments of agony – a terror, a wounding, a death, a cry of grief (BERGER, 2001 apud LIENFIELD, 2010, p. 6)

A terceira corrente apresentada por Jorge Sousa tem Erwin Panofsky como principal expoente. O autor lança o termo “iconológico” para analisar imagens. De acordo com este autor, este nível seria o segundo de três níveis interpretativos pelos historiadores. Em seu texto de 1939 *Iconografia e Iconologia: uma introdução ao Estudo da Arte da Renascença*, Panofsky indica a existência destes três níveis interpretativos e que o estudioso deve estar atento a eles para que sua análise possa ser mais completa. Sendo assim, os três níveis de compreensão da imagem seriam: a pré-iconográfica, a iconográfica e a iconológica.

O primeiro nível, o pré-iconográfico, corresponde a visualizar a obra e a descrever. É um nível estritamente visual, mas que depende também da comparação a outras obras para a identificação do momento histórico em que a obra foi produzida, visto que para o autor, “o tipo de representação que lemos varia segundo as condições históricas” (PIFANO: 2010, p. 3)

O segundo nível é o iconográfico, que corresponde a uma interpretação além do que se vê na imagem; o crítico deve ter outras fontes, literárias ou orais; interpretar dentro do que Panofsky chamou de História dos Tipos: “o modo pelo qual, sob diferentes condições históricas, temas específicos ou conceitos eram expressos por objetos e fatos” (op. Cit p. 4). A autora aponta ainda que, o estudo em nível iconográfico se dá através de análises e não de interpretações, visto que a primeira se preocupa em classificar os seus elementos constituintes (Op. Cit, p. 4). Deste modo, o nível iconográfico vai se diferenciar do terceiro nível de interpretação, o iconológico.

O último nível corresponde a um tipo de leitura da imagem levando em consideração outros elementos, especialmente o contexto histórico em que a obra foi elaborada. Para Panofsky, uma obra deve ser interpretada levando em consideração a busca da compreensão do significado intrínseco à obra, o seu conteúdo. Para isso, tem-se um método que concebe “a obra não como produto de uma consciência superior (do artista), mas como uma substancial identidade entre as formas conscientes e as imagens do inconsciente” (Op. Cit, p. 5).

Por fim, Raquel Pifano afirma que é no nível iconológico que se dá a interpretação da imagem, visto que ela não busca uma classificação, mas sim,

julga as imagens pictóricas, que antes de pictóricas ou visuais, são mentais. Panofsky procura, como um detetive, no contexto onde a obra e o artista se inserem, aqueles elementos que nutrem a imaginação do artista na elaboração de uma imagem e que ele traduz visualmente mesmo que inconscientemente. Por isso Argan afirma que o método iconológico de Panofsky é uma investigação histórica pois “reconstrói o desenvolvimento ou o percurso das tradições da imagem” (Argan, Giulio Carlo, 1992, p. 52 apud PIFANO, 2010, p.5)

Apesar da grande contribuição e importância deste tipo de análise, entende-se que ele não apresenta elementos de análises para o estudo em tela, tendo em vista que ele entende as fotografias como obras de arte e não como documentos e testemunhos.

Roland Barthes e Susan Sontag também contribuíram e trouxeram suas críticas em relação à fotografias documentais de choque. Embora importantes teóricos acerca da fotografia, suas inclinações e percepções teóricas têm criado certas críticas, especialmente no que diz respeito ao fotojornalismo de choque.

Na verdade, a grande divergência aqui discutida está na relação e na posição que o observador deve tomar em relação ao que está sendo retratado. Se por um lado, temos uma posição passiva e contemplativa em relação a fotografia, posicionamento este relativo aos pós-modernistas, pós-estruturalistas e mesmo de Roland Barthes e Sontag, de outro, há a concepção de que ao observador espera-se um posicionamento ativo na crítica não somente na compreensão da fotografia como artefato, mas na ocorrência e na realidade em que a violência fotografada foi perpetrada. O que significa dizer que a crítica e a problematização do tema da foto terá um olhar ativo (dentro da concepção arendtiana), humanista e transformador.

Deste modo, autoras como Judith Butler (2015), Susie Lienfield (2010), Ariella Azoulay (2008) destacam que apesar das contribuições, os estudiosos da fotografia Barthes e Sontag não avançam em relação aos estudos das fotografias de choque.

Azoulay faz críticas aos dois autores. Entretanto, ela reconhece a importância de Barthes ao afirmar que a sua famosa expressão “was there” permitiu um avanço nas análises fotográficas, pois sua visão em torno das fotografias apontava para o seu caráter social, visto ele as considerar como medium.

Barthes e Susan Sontag sofrem críticas ao tentarem estabelecer uma espécie de gramática para a fotografia, o que implica em dizer que, para eles, as fotografias possuem um significado estável (AZOULAY, 2008, p. 130). Além disso, Sontag faz a leitura de fotografias deixando estas “prontas”, ou seja, interpretações que parecem ser imutáveis, deixando ao espectador o papel de juiz delas. De acordo com Azoulay, isso tira a responsabilidade do espectador em relação à fotografia (Ibidem, p. 130).

Assim, as duas críticas oferecem duas noções diferentes em torno das fotografias: Sontag estabelece uma crítica da fotografia a partir de uma ética do olhar, que se torna julgadora da estética da fotografia (em que, de acordo com Azoulay, tira a responsabilidade do espectador em torno dela) e que coloca a fotografia como uma obra de arte (que pode ser

julgada) e dentro de uma gramática independente do espectador. Nesse sentido, este deixa de ter responsabilidade sobre a fotografia e o que está sendo retratado.

De forma sucinta, Jennifer Tucker (2011a)⁴⁵ aponta a crítica de Ariella Azoulay em torno dos pensamentos de Susan Sontag. De acordo com Tucker,

Central para o argumento de Azoulay é a crítica dos escritos pioneiros sobre fotografia de Susan Sontag: *On Photography*, uma coleção de ensaios de Sontag que apareceu originalmente na *New York Review of Books* entre 1973 e 1977, e o livro seguinte de Sontag, *Regarding the Pain of Others* (Diante da dor dos Outros), publicado em 2003. Nesses livros, Sontag deu destaque a vários problemas estéticos e morais “colocados pela onipresença de imagens fotografadas”. Para Sontag, a proliferação de imagens fotográficas em sociedades capitalistas depreciara “todo assunto em um artigo”. “A fotografia”, escreveu Sontag, famosa, “que tem tantos usos narcísicos, é também um instrumento poderoso para despersonalizar nossa relação com o mundo ... Ela oferece, em uma atividade fácil, formadora de hábitos, tanto a participação quanto a alienação em nossas próprias vidas e as dos outros - permitindo que participemos, enquanto confirmamos a alienação”. A fotografia transformou os espectadores em voyeurs⁴⁶ (TUCKER, 2011a, p.141).

Susan Sontag, assim, estabelece uma crítica em torno de fotografias – que estão aqui sendo analisadas, de guerra, horror e sofrimento – que perpassa por alguns posicionamentos semelhantes aos que foram apresentados até aqui. Sontag, de uma maneira geral, entendia que a grande quantidade de fotografias de choque em circulação só servem para criar uma sociedade formada por pessoas estúpidas. Neste sentido, pode-se ler nas obras de Sontag que “The shock of photographed atrocities wears off with repeated viewings... In these last decades, ‘concerned’ photography has done at least as much to deaden conscience as to arouse it”⁴⁷ (SONTAG, 20-21 apud LIENFIELD, 2010, p. 7). Acerca desse posicionamento de Sontag, Lienfield em nota afirma que este foi reconsiderado na outra obra da autora, Diante da

45 TUCKER, Jennifer. “Reviewed Work: *The Civil Contract of Photography* by Ariella Azoulay. *The American Historical Review*, vol. 116, no. 1, 2011, pp. 141–142. *JSTOR*, JSTOR, Disponível em: www.jstor.org/stable/23307569. Acesso em 6 de março de 2018

46 Central to Azoulay's argument is the critique of the groundbreaking writings on photography by Susan Sontag: *On Photography*, a collection of Sontag's essays that originally appeared in the *New York Review of Books* between 1973 and 1977, and Sontag's follow-up book, *Regarding the Pain of Others*, published in 2003. In these books, Sontag famously brought into focus several aesthetic and moral problems “posed by the omnipresence of photographed images.” For Sontag, the proliferation of photographic images in capitalist societies had depreciated “every subject into an article of consumption.” “Photography,” Sontag famously wrote, “which has so many narcissistic uses, is also a powerful instrument for depersonalizing our relation to the world... It offers, in one easy, habit-forming activity, both participation and alienation in our own lives and those of others—allowing us to participate, while confirming alienation.” Photography has transformed onlookers into voyeurs.

47 O choque de atrocidades fotografadas desaparece com visões repetidas ... Nestas últimas décadas, a fotografia “preocupada” fez pelo menos tanto para enfraquecer a consciência quanto para despertá-la.

dor dos outros (2003), mas que esta perspectiva gerou um forte impacto a respeito das fotografias de atrocidades.

Pode-se concluir, a partir do que Sontag acredita, que fotos de atrocidades servem para criar “cretinos morais” (palavras da autora) e que estas fotos acabam ao mesmo tempo gerando uma insensibilidade em relação a violência.

O posicionamento de Sontag em torno da câmera e da fotografia é a de que o observador, ao olhar uma foto de dor ou de morte, se torna um voyeur e o fotógrafo um explorador da intimidade e da dor alheias. Importante afirmar que tanto Susan Sontag quanto Roland Barthes tinham uma visão contemplativa da fotografia, ou seja, a fotografia devia ser um objeto a ser “dissecado” por categorias e estruturas pré-estabelecidas. Ao observador cabia apenas o papel de compreender e analisar os significados daquilo que estava estampado nas imagens fotográficas.

As críticas acerca de Sontag também encontram eco em Judith Butler (2015). A filósofa discute fotografias da prisão de Abu Ghraib, no Iraque, as quais soldados estadunidenses violam direitos humanos dos prisioneiros, ao posarem como se os prisioneiros fossem troféus (sem mencionar a sucessão de violação à dignidade dos corpos destes prisioneiros iraquianos). De acordo com Butler, a estudiosa da fotografia, Susan Sontag, apresenta a afirmação de que fotos de choque não chocam o observador, pois mesmo este tipo de fotografia torna-se produto de consumo. Deste modo, o choque torna-se um clichê, uma mercadoria que deveria ser consumida, impedindo uma reação ética contra as violações estampadas na imagem.

Butler também aponta a preocupação de Sontag em relação à incapacidade da fotografia em se gerar uma narrativa, pois a imagem fotográfica, de acordo com ela, está presa em um momento e que, com isso, vai faltar uma continuidade de uma narrativa interpretativa. Deste modo, Sontag defende a proposição de que “parece mais plausível que uma narrativa demonstre uma eficácia maior do que uma imagem” (SONTAG, 2003, p. 122 apud BUTLER, 2015, p. 107), no que diz respeito a nos mobilizar contra a guerra (BUTLER, 2015, p. 107).

A linha crítica de Roland Barthes é estruturada na semiótica, o que vale afirmar que este autor entendia que a fotografia poderia ser encarada como um instrumento que poderia ser codificado a partir de um pressuposto ideológico. Isto equivale a dizer que análises de fotografias poderiam ser realizadas a partir de perspectivas históricas e críticas, dentro de uma

lógica de estruturas de poder. Além disso, as análises do teórico eram baseadas em sistemas de categorias de análise e daquilo que ele chamou de “paradoxo fotográfico”⁴⁸.

Ana Mauad e Ciro Cardoso (1997) apontam que o método de Barthes é importante, pois traz a contribuição pela análise de elementos conotativos da imagem (tais como “efeitos especiais, poses, objetos, fotogenia, estética, sintaxe etc. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 410) e que a imagem deve ser analisada a partir do momento em que o público a observa (a consome) e que possui uma carga de signos, criando códigos de conotação. Segundo Ciro Cardoso e Ana Mauad, esses códigos são históricos e culturais.

O método de análise do autor também pressupõe um processo em que a imagem passa a ser “verbalizada”, ou seja, a imagem só passa a ser percebida a partir do momento em que ela é verbalizada (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 410-1). De acordo com essa linha de raciocínio, a metodologia de Barthes, é claramente calcada no modelo linguístico.

As críticas em relação ao estudioso francês, entretanto, não são apenas referentes à sua metodologia. Roland Barthes tinha uma certa oposição às fotografias de choque, pois também acreditava, como S. Kracauer e Susan Sontag, por exemplo, que esse tipo de fotografia não acrescentava nada. Na verdade, ao se deparar com foto-choques, Barthes teria enunciado que o que se vê neste tipo de fotografia (“was there”) era estático e impossível de ser analisado, tendo em vista que, segundo ele, o fotógrafo já teria feito todo o trabalho para o espectador. Isto implica em afirmar que para o estudioso, fotografias de horror não poderiam ser contempladas, tendo em vista que elas não carregariam significado.

Em uma reflexão de Lienfield (2010) em torno do pensamento de Barthes, a autora selecionou alguns trechos da obra do filósofo para demonstrar a sua posição em torno destas fotografias. A autora anuncia na página 5 do seu livro *Cruel Radiance: photography and political violence* (2010), que o livro de Barthes, *Câmera Clara*, é uma carta de amor endereçada a fotografia e a sua mãe. Entretanto, ela também afirma que as ideias do autor se aproximam as de Sontag⁴⁹, quando este afirma que fotógrafos são

48 “... a fotografia insere um paradoxo que pode ser constatado a partir da existência de duas mensagens: (a) uma sem código – a analogia fotográfica; (b) a outra com código – a arte ou o tratamento, a escrita ou a retórica da foto” (BARTHES, 1982, p. 17 apud CARDOSO; MAUAD, 1997: p. 410)

49 The camera doesn't rape, or assassinate, or even possess, though it may presume, intrude, trespass, distort, exploit, and, at the farthest reach of metaphor, assassinate – all activities that, unlike the sexual push and shove, can be conducted from a distance, and with some detachment (SONTAG, p. 13 apud LIENFIELD, p. 5). A câmera não estupra, nem assassina, nem sequer possui, embora possa presumir, invadir, transgredir, distorcer, explorar e, no alcance mais distante da metáfora, assassinar - todas as atividades que, ao contrário do impulso sexual e do empurrão, podem ser conduzido à distância e com algum desapego

“Agentes da morte” e a fotografia como “chata”, “banal”, “estúpida”, “sem cultura”, “catástrofe” e - o corte mais cruel - “não dialética”. A fotografia “não me ensina nada”, insistiu Barthes, pois “despreocupa completamente o mundo humano dos conflitos e desejos” (LIENFIELD, p. 5 apud BARTHES, *Camera Lucida*, p. 92, 106, 106, 4, 90, 96, 90, 107, 118)⁵⁰

Ariella Azoulay também estabelece uma crítica em relação ao pensamento de R. Barthes. De forma sumarizada, Tucker, em resenha já mencionada, apresenta a posição de Azoulay em torno do pensamento do filósofo:

O Contrato Civil de Fotografia requer um estudo crítico sobre fotografias massivas de atrocidades além do quadro de empatia e julgamento estético que, segundo acredita Azoulay, Sontag e Roland Barthes enfatizaram em demasia. De acordo com Azoulay, Barthes, em sua célebre obra *Camera Lucida: Reflections on Photography* (1981), estava “interessada principalmente em questionar até que ponto a fotografia - conceituada como uma obra de arte, com sua própria gramática visual - consegue despertar uma efeito desejado ou experiência” (pode-se pensar em compaixão, vergonha, identificação e empatia). A questão da estética do sofrimento, argumenta o autor, deveria ser secundária a preocupações mais incisivas, especialmente a responsabilidade do espectador com o tema fotografado. Na opinião de Azoulay, os críticos que se concentram principalmente na fotografia como uma obra de “arte que pode ser julgada” subestimam a “responsabilidade do espectador pelo que é visto na fotografia” (TUCKER, 2011a, p. 141).⁵¹

As diferentes teorias e metodologias expostas acima, como se percebe, não apontaram – ou deram margem – para que o observador das fotografias de sofrimento e horror pudesse se posicionar em relação às atrocidades que estavam sendo cometidas no momento da fotografia. Neste sentido, Susie Lienfield (2010) e Ariella Azoulay (2008) trazem à luz novas perspectivas e abordagens no sentido de se buscar um posicionamento ativo e político em relação ao que se vê. A proposta das autoras, cada qual a sua maneira, é a de que as fotografias de sofrimento devem ser observadas como testemunho(a)s da violência perpetrada e que o observador deve encarar a fotografia – e o evento de violência – de forma dinâmica. Assim, as duas estudiosas combatem a contemplação em torno deste tipo de fotografia (resumida no enunciado de Barthes: “was there”) para uma ação dinâmica e propositiva para

50 “agents of death” e the photograph as “flat”, “platitudinous”, “stupid”, “without culture”, a “catastrophe”, and – the cruelest cut – “undialectical”. The photograph “teaches me nothing”, Barthes insisted, for it “completely de-realizes the human world of conflicts and desires” (LIENFIELD, p. 5 apud BARTHES, *Camera Lucida*, p. 92, 106, 106, 4, 90, 96, 90, 107, 118)

51 *The Civil Contract of Photography* takes critical scholarship on mass-circulated photographs of atrocity beyond the framework of empathy and aesthetic judgment that, Azoulay believes, Sontag and Roland Barthes have overemphasized. According to Azoulay, Barthes, in his famous work *Camera Lucida: Reflections on Photography* (1981), was “primarily interested in questioning the extent to which the photograph—conceptualized as a work of art, with its own visual grammar—succeeds in arousing a desired effect or experience” (one could think of compassion, shame, identification, and empathy). The issue of the aesthetics of suffering, the author argues, ought to be secondary to more trenchant concerns, especially the viewer's responsibility to the photographed subject. In Azoulay's view, critics who focus primarily on the photograph as a work of “art that can be judged” downplay the viewer's “responsibility for what is seen in the photograph” (TUCKER, 2011a, p. 141)

combater as atrocidades testemunhadas pelo ato fotográfico.

Deste modo, o caminho a ser percorrido por essa perspectiva se baseia em teses anunciadas pelas autoras, as quais remontam a ideias ligadas ao papel da fotografia de sofrimento e as suas possibilidades de mudanças sociais em torno do respeito aos direitos humanos (Susie Lienfield, 2010). De acordo com essa proposição, a fotografia deve ser um instrumento importante para o combate a situações em que os direitos humanos são violados, em qualquer lugar do mundo. Este princípio é fruto de uma série de indagações criadas pela autora e que são importantes para o estudo das fotografias da Guerra do Vietnã em sala de aula. Afinal de contas, a proposta é a formação de alunos conscientes em seus direitos e capazes de discernir e se posicionar em situações em que os direitos humanos estejam sendo violados.

As questões levantadas por Susie Lienfield podem ser aqui reproduzidas para que as discussões em torno do papel do observador possam ser iniciadas:

A fotografia pode tornar o mundo mais habitável? Pode justificar suas pretensões de dar voz ao silêncio e expor o sofrimento dos sem poder? Pode atuar como um tecido conjuntivo entre culturas diferentes e até antagônicas? Pode iluminar o escuro? (LIENFIELD, 2010, p. 30)⁵²

As questões são fundamentais para quem entende que a câmera fotográfica é mais que um aparelho de registro de situações. Neste sentido, a autora vai discutindo o papel da fotografia para a criação de um mundo menos injusto e que respeita os direitos dos seres humanos em qualquer lugar.

Lienfield em seu livro de 2010 indica que, no ato de interpretar fotografias, a emoção não deve ser deixada de lado. De acordo com a estudiosa, os críticos anteriores não conseguiram dimensionar o papel da fotografia de sofrimento porque desconsideraram a emoção como componente destas interpretações. Ela se fundamenta em dois outros autores – Randall Jarrell (1952) e Alfred Kazin (1962) – que apontam o sentimento como componente importante de análise. A autora também mobiliza Pauline Kael, em um ensaio chamado *Trash, art and the movies*, de 1969, para defender a proposta de que sentimentos podem ser componentes importantes para análise de fotografias: “Kael instou seus leitores a reivindicarem suas emoções como parte fundamental de suas vidas estéticas, intelectuais e morais: os sentimentos poderiam aumentar em vez de enfraquecer o pensamento crítico”

52 Can photography itself make the world more livable? Can it justify its claims to give a voice to the silent and expose the plight of the powerless? Can it act as a connective tissue between different, even antagonistic cultures; can it illuminate the dark? (LIENFIELD, 2010, p. 30)

(LIENFIELD, 2010, 1.342)⁵³. A empatia é outro elemento importante no pensamento da autora, visto que é a partir dela que pode haver a possibilidade de algo ser feito.

O sentimento é o que move e dá existência a este tipo de fotografia e mesmo aos Direitos Humanos, pois alguém no mundo liga para o que está acontecendo com o outro. Neste sentido, a autora inclusive cita organizações internacionais, tais como o *Human Rights Watch* e os Médicos Sem Fronteiras para apontar a importância da fotografia e da empatia gerada por ela. Sem a fotografia nos lugares remotos e desiguais da Terra, instituições como essas não seriam criadas. Foram as imagens de sofrimentos destes lugares que impulsionaram a criação de instituições deste tipo.

A ideia da Lienfield em não abandonar a emoção, mas muito pelo contrário, fazer com que ela seja parte integrante e indispensável para análise de fotografias, pode ser resumida em dois aspectos: a primeira no fato de que o observador não deve ver a imagem como objetos estáticos, que devemos aceitar ou rejeitar, mas como um processo de diálogo, o início de uma investigação (LIENFIELD, l. 641); o segundo aspecto é fazer com que a emoção se torne uma inspiração para análises; assim, crítica e emoção não devem se opor (posição 654)

Deste modo, as perguntas lançadas pela autora passam a ter respostas a partir do momento que ela concebe qual é o papel da fotografia. De acordo com a autora,

As fotografias não explicam como o mundo funciona; eles não oferecem razões ou causas; eles não nos contam histórias com um começo, meio e fim coerente ou mesmo discernível. As fotografias não podem penetrar no interior para revelar a dinâmica interna dos eventos históricos. E embora seja verdade que as fotografias documentam o específico, elas às vezes distorcem distinções políticas e históricas (LIENFIELD, 2010, p. 21)⁵⁴

A discussão em torno do papel da fotografia de sofrimento leva a indagação em torno da vitimização dos fotografados. A vitimização não deve ocorrer, pois ela mina a luta pelos direitos. Vítimas e observadores devem buscar a luta pelos direitos como princípio básico. Cair na empatia estéril, na vitimização ou na piedade é uma postura pouco produtiva para fins de resgate da cidadania. Neste sentido, as duas autoras aqui se aproximam. O conceito de Contrato Civil da Fotografia criado por Ariella Azoulay em livro de mesmo nome em 2008 perpassa por noções semelhantes. Talvez a grande diferença, como veremos, entre as duas

53 Kael urged her readers to reclaim their emotions as a key part of their aesthetic, intellectual, and moral lives: feelings could enhance rather than undermine critical thinking” (LIENFIELD, 2010, 1.342).

54 Photographs don’t explain the way the world works; they don’t offer reasons or causes; they don’t tell us stories with a coherent, or even discernible, beginning, middle, and end. Photographs can’t burrow within to reveal the inner dynamics of historic events. And though it’s true that photographs document the specific, they sometimes blur – dangerously blur – political and historic distinctions (LIENFIELD, 2010, p. 21)

autoras está no fato de que Azoulay entende o contrato a partir de um prisma social, político e mesmo jurídico (já que ela vai discutir o contrato e os direitos do Homem e do Cidadão ao longo da história para a definição de seu Contrato Civil da Fotografia).

Diante do exposto, fica claro o caminho que está sendo traçado para este estudo: não dá para negar a importância das fotografias de sofrimento, guerra e horror para entendermos a história da humanidade. Assim como não dá para enxergá-las somente do ponto de vista contemplativo, sem buscarmos a ação. A fotografia documental, o fotojornalismo, deste tipo de imagem não pode ser visto sem um “significado”. O significado não está pura e simplesmente na imagem que se vê, mas está naquilo que não se vê e não se escuta, pois as fotografias de sofrimento possuem caráter de denúncia. Elas testemunham em favor das vítimas. O observador deve saber o que está para além do enquadramento para que se possa compreender de forma complexa a realidade em que a fotografia foi fabricada. As fotografias de sofrimento exigem que o observador se posicione e aja, assim como exige que o observador perceba que aquilo que está estampado na imagem não é natural, mas sim fruto de ações humanas dentro de relações que foram estabelecidas na sociedade e historicamente.

A indagação em relação ao poder da fotografia pode ser feita. O que a fotografia pode fazer para as vítimas fotografadas? Qual o poder das fotografias de guerra? Elas poderiam acabar com os conflitos? Tais perguntas, como se sabe, são ingênuas, pois a fotografia não possui tanto poder a ponto de acabar com um conflito ou impedir que uma guerra aconteça. Entretanto, como a autora S. Lienfield apresentou (em uníssono com Ariella Azoulay), existe um dever ético envolvido nesta questão e que nós, cidadãos, observadores, historiadores, professores de história e alunos de história devemos ter: como observadores temos o dever ético de vermos as fotografias de sofrimento, assim, como o fotógrafo tem o dever ético de mostrar este tipo de fotografia (LIENFIELD, 2010, p. 60) para que algo possa ser feito.

As críticas que as fotografias de sofrimento sofreram ao longo do século XX não se sustentam, pois considerá-las voyeurísticas e obscenas, como muitos atestaram, contradiz toda a denúncia que é possível observar nelas. Afinal de contas: o que é mais obsceno? A guerra e o sofrimento que ela causa ou a fotografia do horror tirada em um teatro ou operação de guerra? A afirmação de que fotografias de sofrimento não mostram nada, não possuem significado, de que estas fotografias “são apenas aquilo” não leva a mudança, pois ela não consegue dimensionar que este tipo de fotografias dão rosto a estimativas, humanizam

números de mortos e mostram a experiência das vítimas; enfim, humanizam o processo histórico do extermínio. Nas palavras de J. Butler (2015),

A fotografia, exibida e colocada em circulação, torna-se a condição pública mediante a qual nos indignamos e construímos nossas visões políticas para incorporar e articular a indignação (BUTLER, 2015, p. 120)

Deste modo, faz-se mister compreender a teoria de Azoulay em torno do Contrato Civil da Fotografia. A autora em seu livro *The Civil Contract of Photography* estabelece o conceito de Contrato Civil da Fotografia na qual dá um estatuto diferenciado a elas. De acordo com a autora, fotografias de Guerra, de violência, de horror e de sofrimento carregam em si uma mensagem e ao mesmo tempo se configuram como testemunhas daquilo que ocorreu, no caso de fotografias que mostram as consequências de algum ato cruel ou semelhante, ou que pode vir a ocorrer, no caso de uma fotografia tirada antes do ato atroz acontecer.

A autora em sua introdução faz uma série de críticas a alguns teóricos da fotografia, tais como Roland Barthes. O intuito dessas críticas reside na afirmativa de que as fotos são mais do que tais críticos escrevem, mas podem ser verdadeiras testemunhas dos atos cometidos. Além disso, Azoulay entende que a fotografia não possui um destino determinado, fechado (tal como Barthes e Sontag afirmavam), muito pelo contrário, tendo em vista que quem observa pode dar um destino diferente à fotografia. De acordo com a estudiosa, fotógrafo e fotografado não podem reivindicar a posse da foto, visto que ambos não podem determinar qual será o resultado deste encontro (AZOULAY, 2008, p. 11)

Deste modo, a autora entende a fotografia por uma perspectiva política, a qual teve início no século XIX a partir de sua difusão e das diferentes possibilidades que o encontro entre fotógrafo e fotografado criam ao se tirar uma foto. O contrato civil da fotografia que a autora defende parte do princípio de que, desde a origem da fotografia, se estabelece o contrato entre as três partes envolvidas (fotógrafo, fotografado e espectador) e este passa a ser uma forma de delinear parte do novo espaço construído das relações civis que se abriram pela fotografia. De acordo com a autora, a fotografia ganha grande poder, a ponto de modificar as formas de se governar e as formas de participação dos governados (AZOULAY, 2008, p. 89)

Outro ponto importante na obra da autora está no fato de que ela entende que a fotografia pode fornecer a quem a analisa uma “habilidade cívica”(civic skill), calcada no exercício de se ver para além do que está exposto nela (isto implica em afirmar que para se entender uma fotografia alguém deve ir além dos que elas mostram, pois devem reconstruí-las, buscando as circunstâncias em que ela foi produzida) pois este, o espectador, ao analisar

(observar e reconstruir) uma fotografia de feridos ou semelhante não deve procurar buscar uma apreciação estética. Esta habilidade cívica

é ativado no momento em que se percebe que a cidadania não é meramente um status, um bem ou uma propriedade privada possuída pelo cidadão, mas sim uma ferramenta de luta ou obrigação para com os outros, cidadãos e não-cidadãos - outros que são governados junto com o espectador. O espectador civil tem o dever de empregar essa habilidade no dia em que encontrar fotografias desses ferimentos - para empregá-la a fim de negociar a maneira pela qual ela e os fotografados são governados” (AZOULAY, 2008, p. 14)⁵⁵

Sendo assim, percebe-se que Ariella Azoulay costuma analisar fotos a partir de um prisma diferente, que é o da cidadania. De acordo com a autora, a posição tomada por quem interpreta fotos a partir do conceito de cidadania muda em relação a interpretações mais corriqueiras, tais as dos críticos citados, como R. Barthes e Susan Sontag.

O conceito de Contrato Civil da fotografia, que nada mais é que imputar um dever civil ao espectador que analisa fotografias de sofrimento. De acordo com ela, isso somente é possível se o espectador compreender que as pessoas fotografadas estavam lá e não pararam de estar lá (“persons who haven’t stopped being “there”, AZOULAY, 2008, p. 16).

É importante afirmar porque a autora escolheu o termo contrato: justamente para fugir de termos tais como, pena, empatia, vergonha (Ibidem, p. 17). O termo contrato, segundo a estudiosa, foge destas categorias e estabelece o estatuto político da fotografia, tendo em vista que as pessoas fotografadas são tratadas como cidadãs do mesmo modo que o observador também é (Ibidem, p. 17). Também se faz importante mencionar o fato de que a autora é israelense e seu objeto de trabalho são fotografias de palestinos que vivem em territórios ocupados e mulheres israelenses, que, vêm sofrendo injustiças perpetradas pelo governo de Israel.

O Contrato Civil da Fotografia pode ser então definido a partir de algumas concepções traçadas por A. Azoulay, tais como: Fotógrafo e fotografado percebem e entendem que a fotografia serve para alguma coisa, que não somente o registro. Isto ocorre, por exemplo, quando uma pessoa percebe a presença do fotógrafo e corre para mostrar a injustiça sendo feita. Mais do que o registro da injustiça, a autora propõe a ideia de que os dois protagonistas da foto (quem fotografa e quem é alvo da foto) entendem que a fotografia é uma testemunha e uma ferramenta para que algo seja feito em torno da fotografia e da situação intolerável que

55 is activated the moment one grasps that citizenship is not merely a status, a good, or a piece of private property possessed by the citizen, but rather a tool of a struggle or an obligation to others, citizen and noncitizen alike – others who are governed along with the spectator. The civil spectator has a duty to employ that skill the day she encounters photographs of those injuries – to employ it in order to negotiate the manner in which she and the photographed are ruled (AZOULAY, 2008, p. 14).

está ocorrendo. Sendo assim, os dois entendem o poder que o espectador possui em suas mãos, ao ver a foto com uma habilidade cívica;

Pode-se inferir também que o contrato civil da fotografia é estabelecido entre quem fotografa, quem é fotografado e observador (*users of photographs*, no dizer da autora), (AZOULAY, 2008, p. 20). Também afirma-se que o contrato é estabelecido por acreditar que a fotografia dá ao fotografado (que sofre) uma espécie de poder, pois ela consegue interromper o fato de que o governo soberano (*sovereign power*) intercede contra as pessoas fotografadas no sentido de retirar delas seu status de cidadãs. A fotografia está ali para restaurar este status;

Outra característica do contrato civil da fotografia reside no fato de que ele é estabelecido entre as três partes envolvidas nas fotografias (fotógrafo, fotografado e espectador); não possui relação nenhuma com o poder soberano, tampouco pelo poder de um estado-nação ou contrato econômico (AZOULAY, 2008, p. 24). Além disso, por não ter fronteiras, a fotografia permite a pluralidade de discursos neste contrato, em que abre-se um espaço político em que a ação (ela coloca a ação arendtiana) pode ser realizada por qualquer governado (*governed*. AZOULAY, 2008, p. 25)

O contrato permite que os fotografados possam fazer suas queixas. Essa possibilidade transcende o tempo, ou seja, é possível ouvir as reclamações agora e no futuro (AZOULAY, 2008, p. 86)

De acordo com Azoulay – e ainda no que tange ao contrato civil da fotografia – o público não pode acreditar no fotógrafo incondicionalmente, pois ele pode ser tendencioso, por estar ligado a certos interesses. “O Contrato Civil da Fotografia não é um contrato específico feito com um fotógrafo específico, mas a expressão de um acordo sobre certas regras entre usuários da fotografia e a relação destes usuários e a câmera” (Ibidem, p. 148)

A partir da crítica em relação a Barthes, a autora do contrato civil da fotografia afirma que a cidadania da fotografia se dá a partir da ideia de um novo acordo com a fotografia, no qual a pessoa entende a fotografia como um produto de “se estar junto através da fotografia” (Ibidem, p. 157);

Criada a partir da crítica em relação a se tentar observar a fotografia de forma passiva, Azoulay afirma que a cidadania fotográfica se dá a partir de uma postura do espectador, em que este observa a imagem a fim de ver as condições em que ela foi fabricada e as novas possibilidades para intervir naquilo que a fotografia enquadra (Ibidem, p. 158)

A autora mobiliza Hannah Arendt para esclarecer que as fotografias possuem caráter político e estão no campo da ação. Para isso, Azoulay cita a filósofa ao definir as três formas ou áreas da ação. Ao fazer isso, A. Azoulay traça um paralelo em relação aos diferentes tipos de olhares sobre a fotografia, desde a sua invenção até o estatuto final, o contrato civil da fotografia. O conceito de ação de Arendt, baseado em um fazer político plural, coincide com a conceituação do contrato civil da fotografia, pois este também opera na pluralidade. Como dito acima, são três áreas da ação, assim como três formas de olhares em relação a fotografia. Para este trabalho, importa sabermos sobre a ação em Arendt e o seu olhar correspondente para Azoulay. Desta forma, e acerca disso, a autora afirma que

A terceira forma é a ação, que é diferente de não produzir um produto final ou executar um plano previamente feito. Essa forma consiste em um indivíduo se aventurar para gerar algo novo por meio da ação ou da fala, fazendo isso em público, entre muitas outras pessoas, exposto ao seu olhar, no reconhecimento de que o indivíduo não pode prever plenamente o resultado desse empreendimento ou controlar o modo como vai evoluir no mundo (AZOULAY, 2008, p. 95)⁵⁶

No que diz respeito ao seu olhar correspondente, a estudiosa afirma que

O conceito de ação de Arendt (...) que sempre ocorre dentro de uma esfera política da pluralidade humana, o singular olhar possibilitado pela fotografia, que eu vejo como um olhar civil, também existe - sempre e somente - dentro de uma pluralidade (AZOULAY, p. 97)

57

A afirmação acima leva a concluir que o contrato civil da fotografia, ou melhor, o olhar civil, não controla o visível, e não deve querer controlar ou mandar, por ser plural.

A ação arendtiana pode ser compreendida dentro do Contrato Civil da Fotografia quando é possível se perceber que o contrato nada mais é do que a inserção do espectador numa fotografia em que os direitos – na verdade a cidadania – de algum fotografado é tirada dele (a pessoa é excluída dessa cidadania). Assim, devemos interpretar, na verdade ver, a fotografia de modo crítico, observando se esta cidadania está sendo retirada ou não.

Percebe-se assim que a fotografia se torna um instrumento de participação cívica, em que os diversos participantes envolvidos podem se ajudar mutuamente em parceria, sem a presença de um governo. Sobre isso, a autora conclui que

Em outras palavras, a fotografia é uma das práticas distintas por meio das quais os

56 The third form is action, which is unlike worth in that it does not produce an end product or carry out a previously made plan. This form consists in individual's venturing to generate something new through action or speech, doing so in public, among many other people, exposed to their gaze, in the recognition that the individual cannot fully predict the outcome of this venture or control the way in which it will evolve in the world (AZOULAY, 2008, p. 95)

57 Arendt's concept of action (...) which always occurs within a political sphere of human plurality, the singular gaze enabled by photography, which I view as a civil gaze, also exists – always and only – within a plurality (AZOULAY, 2008, p. 97)

indivíduos podem estabelecer uma distância entre si e o poder, a fim de observar suas ações e fazê-lo não como subordinados (AZOULAY, 2008, p. 105).⁵⁸

Essa é uma informação importante no sentido de que as fotografias da Guerra do Vietnã serviram de base de luta contra a permanência das tropas dos EUA naquele país. Isto permite formular a hipótese de que, pelo menos naquele momento, a sociedade estadunidense criou um contrato civil fotográfico com as vítimas que ali estavam sendo retratadas.

Essa participação cívica, a qual a autora passa a chamar de cidadania deve ser encarada não como *status*, mas sim como uma *praxis*, ou seja, Ariella Azoulay entende o contrato civil da fotografia a partir da ideia que este

Proporciona distância suficiente para ver um tipo diferente de relação entre os seres humanos, entre os governados, no âmbito do qual o cidadão visa romper com seu status de cidadão e exercer a cidadania - isto é, transformar a cidadania na arena da cidadania. um devir constante, junto com outros (não) cidadãos ⁵⁹

E continua:

A fotografia (...) é um instrumento que impede a restrição da cidadania a um estado-nação particular. Em vez disso, permite que o cidadão e o não-cidadão (diretamente ou por intermédio da mediação do cidadão) continuem a manifestar queixas civis, apesar dos “direitos naturais e inalienáveis do homem”, continuarem a ser entendidos como a razão e a condição para cidadania. (AZOULAY, 2008, p. 118)⁶⁰

Isto implica em afirmar que a cidadania gerada pela fotografia não depende dos direitos considerados naturais ao homem ou de um estado-nação que pode legitimar tais direitos, mas sim por aqueles que praticam a cidadania em prol de reabilitar e liberar a cidadania da sujeição do homem e de seus direitos naturais (AZOULAY, 2008, p. 118)

A autora começa uma reflexão em torno do papel ético e moral do fotógrafo no momento em que ele tira a fotografia de sofrimento. Neste sentido, ela aponta que o contrato civil possui um paradoxo no sentido de que as fotografias invadem a intimidade da pessoa fotografada, publiciza e expõe a sua dor. Este paradoxo é resolvido pela autora a partir da própria história da fotografia. Para isso, ela lembra ao leitor que o governo francês, no século XIX, nacionalizou a invenção da fotografia, por compreender a complexidade e importância

58 In other words, photography is one of the distinctive practices by means of which individuals can establish a distance between themselves and power in order to observe its actions and to do so not as its subjects (AZOULAY, 2008, p. 105)

59 Affords enough distance to view a different type of relation between human beings, between the governed, in the framework of which the citizen aims to break away from his or her *status* as citizen and *exercise* citizenship – that is, to turn citizenship into the arena of a constant becoming, together with other (non)citizens.

60 Photography (...) is an instrument that thwarts the restriction of citizenship to a particular nation-state. Instead, it enables the citizen and the noncitizen (either directly or through the citizen's mediation), as those who are governed, to continue voicing civilian grievances despite the “natural and unalienable rights of man” continuing to be grasped as the reason and condition for citizenship (AZOULAY, 2008, p. 118)

do invento. O governo francês, à época, agiu deste modo por salvaguardar os interesses da humanidade na fotografia para fins de arte e ciência (Ibidem, p. 121).

De acordo com Azoulay, ao lançar a invenção fotográfica para a humanidade, para que todos pudessem fazer parte do processo fotográfico, o governo francês permitiu que o contrato civil da fotografia fosse estabelecido, para fins de que todos os envolvidos tivessem a oportunidade de se tornarem cidadãos e reabilitassem a cidadania daqueles que por ventura pudessem perdê-la. Assim, a cidadania fotográfica institui a pessoa um caráter político, que permite a crítica, a mobilização e a transformação a partir da fotografia.

Deste modo, o legado da invenção da fotografia é o contrato civil da fotografia: uma cidadania plural, desligada dos estados-nações e da lógica de mercado, capaz de agregar a todos. Mercado e Estados constroem a cidadania fotográfica por sua lógica e poder.

O papel do espectador

Após a definição do Contrato Civil da Fotografia, Ariella Azoulay promove uma discussão em torno do espectador e do seu papel enquanto cidadão. De início, é importante lembrarmos que a cidadania fotográfica permite o agir e que todos os que têm acesso a fotos ou estão envolvidos no processo fotográfico são cidadãos. Deste modo, todos estes devem sentir o dever moral de agir; tem que entrar na foto, pois é assim que se ganha a responsabilidade daquilo que vê.

Um exemplo interessante é dado pela autora para explicar o significado do poder de ação do cidadão da fotografia. Azoulay apresenta uma foto de três soldados israelenses: um tirando uma foto dos dois outros soldados que estão próximos a um corpo de um palestino morto. Os dois fotografados querem a foto para que ela seja encarada como um troféu. Por outro lado, há um quarto personagem na cena: o fotógrafo que tirou uma foto dessa cena toda.

A conclusão da Azoulay em relação a esta fotografia é a de que a fotografia que observamos salvou o palestino morto da onipresença da câmera e dos soldados israelenses que “pensaram que podiam fazer o que queriam dentro da cidadania da fotografia” (tradução minha, AZOULAY, 2008, p. 137)

Este exemplo pode ter uma relação com as fotos de Ronald Haerbele: ao mesmo tempo que o soldado-fotógrafo colocou a sua companhia na posição de acusados pela matança em My Lai (mesmo que as fotos depois não tenham ido parar no Juri americano), ele salvou as vítimas do vilarejo, pois caso contrário, ninguém saberia do episódio. Essa é uma afirmação importante dentro da ética do fotógrafo de Guerra.

O mesmo ocorre com o Massacre de Dak Son, em 1967. O massacre perpetrado pelos norte-vietnamitas não foi fotografado pelos comunistas (ou, pelo menos, estas fotografias não circularam pelo Ocidente). Assim, os soldados americanos que tiraram as fotografias do massacre – o estudo que aqui se apresenta analisa uma delas – de certo modo permitiram que se pudesse firmar um contrato civil entre os envolvidos. Se estas fotos não fossem tiradas, o Ocidente talvez não visualizasse o massacre, mas somente poderia saber da sua narrativa.

Azoulay se aproxima das discussões de Ulpiano de Meneses, pois a autora afirma que usualmente as interpretações das fotografias são algo “acadêmicas”, mas desrespeitando o visual, a história visual que elas carregam. Vê-se a foto como um instrumento a ser transformado em linguagem, discurso.

Para Ariella Azoulay, o espectador deve reconstruir a fotografia, levando em conta que ele sabe que ninguém a controla ou é seu proprietário. Existe uma discussão um tanto filosófica em torno do ato de fotografar, em que ela afirma que essa falta de controle se dá pela criação de uma relação transcendental entre a fotografia e o objeto fotografado. Essa relação se dá pelo próprio ato de se fotografar: o fotógrafo tira a foto do seu objeto, marcando com o carimbo (*stamp*), no dizer dela, e eterniza a foto pela emulsão. O ato da fotografia consiste nas escolhas do fotógrafo – escolhas técnicas e estéticas – e no contato da fotografia com o objeto. A transcendência da fotografia está no fato de que a eternização do objeto pela foto é dado com a escrita da luz refletida do objeto para se fazer a impressão da imagem. A autora também aponta que fotógrafo e fotografado não possuem o poder sobre a foto porque cada um age no medium de acordo com a sua maneira.

A reconstrução do espectador vai de encontro a ideia defendida por Roland Barthes de que as fotos possuem um significado fechado, exaurido. Esta é uma discussão importante, tendo em vista que ele não dava valor a fotos de horror. De certa forma, esta discussão está de acordo com a determinante de que as fotos de horror, guerra, sofrimento, não devem ser encaradas como fotos de arte. Não porque seus objetos não podem ser consideradas arte (existem muitas fotos da Guerra do Vietnã que são esteticamente agradáveis), mas porque as suas interpretações passam por outras questões que não cabem no discurso da crítica das fotografias de arte. Este estatuto foi estabelecido por Barthes, pois atreladas a suas análises, está o julgamento. Como Ariella aponta, o julgamento impede a ação arendtiana.

Ao tratar da cidadania do espectador, Azoulay infere a seguinte afirmativa

O ato de observação prolongada do observador como espectador tem o poder de transformar uma fotografia imóvel em um palco de teatro sobre o qual o que foi

congelado na fotografia ganha vida. O espectador é chamado a participar, a mover-se da posição do destinatário para a do suplicante para assumir a responsabilidade pelo sentido de tais fotografias, endereçando-as ainda mais, transformando-as em sinais de emergência, sinais de perigo ou aviso - transformando-as em pedidos de emergência (AZOULAY, 2008, p. 160)⁶¹

A análise do conceito de Contrato Civil da Fotografia permite que se possa empreender as interpretações das fotografias da Guerra do Vietnã a partir de um posicionamento claro, ativo e que busque a problematização da violência em sala de aula. Para que isso seja possível, a abordagem das fotografias deve levar em conta a “plataforma” de História Visual proposta por Ulpiano B. de Meneses e a necessidade de se buscar uma biografia das fotografias. Entendo que o engajamento da cidadania fotográfica a partir das ações arendtianas no fazer escolar seja possível a partir desta matriz teórico-metodológica.

2.2. Fotografia e História: por uma História Visual

Durante muito tempo, os historiadores entenderam – e entendem – que a fotografia é uma fonte histórica. Sendo assim, comumente entende-se que a fotografia, dentro das propostas de Jacques Le Goff (1992) pode ser considerada como documento/monumento.

Isto significa dizer que o olhar deste historiador em torno da fotografia é pautado na percepção de que a fonte histórica (no caso em questão, a imagem fotográfica) é todo documento (ou monumento) que o historiador se debruça para fins de análise. É a fonte histórica a principal ferramenta para o estudo do historiador, e é a partir dela que o passado será (re)construído. Isso significa dizer que o passado não é reconstruído pelo historiador – tarefa impossível – mas (re)construído por ele a partir de um processo metódico de seleção de um grande (ou não) aparato documental disponível para ele. O seu trabalho de análise depende do processo de seleção da documentação feito pelo historiador e esse processo de seleção da documentação depende das propostas de análises do próprio historiador. E das perguntas que ele fará para a documentação. E daí, da narrativa que será elaborada por ele, com propósito de se reconstruir o passado. Ou seja, o passado não pode ser reconstruído da maneira como ele aconteceu; a sua reconstrução se dá pela narrativa criada pelo historiador.

Dentro desse contexto, as fontes visuais passam pelo mesmo tratamento que qualquer

61 The act of prolonged observation by the observer as spectator has the power to turn a still photograph into a theater stage upon which what has been frozen in the photograph comes to life. The spectator is called to take part, to move from the addressee position to the addresser's position in order to take responsibility for the sense such photographs by addressing them even further, turning them into signals of an emergency, signals of danger or warning – transforming them into emergency claims (AZOULAY, 2008, p. 160)

outro tipo de testemunho. Acerca disso, Jacques Le Goff (1992) propõe que esses testemunhos devam ser considerados como documentos e como monumentos ao mesmo tempo. Na verdade, o historiador deve enxergá-lo como as duas coisas ao mesmo tempo. Documento porque esse tipo de testemunho é a matéria-prima do historiador, sem a qual a narrativa da História não se processa; monumento porque todo testemunho gera memória e, além disso, está de acordo com as relações de poder que existiam no período em que foi produzido. Isto significa dizer que um documento se torna monumento a partir do momento em que uma determinada sociedade seleciona um determinado documento para representar o poder do grupo social da sociedade em questão. Le Goff assim afirma em torno disso:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, J. História e Memória. p. 470 do e-book que eu tenho em pdf)

É importante afirmar que o historiador atual não pode ver o documento como algo detentor da verdade de algum período. Nenhum documento é inocente. O historiador deve se debruçar sobre ele com um olhar questionador e, através das perguntas feitas a ele, buscar aquilo que está além dele. Ou melhor, o historiador não pode entender que o documento seja a verdade, mas sim que ele é um produto de alguém que tinha interesses, ideologias, propósitos... E que ele tem a linguagem de uma época, do contexto em que ele foi produzido. E isso tudo deve ser levado em conta quando o historiador realiza o seu trabalho.

Diante deste quadro, Ulpiano B. de Menezes propõe a criação de um novo campo operacional na História, calcado na problematização de fontes visuais. Acerca disso, Ana Mauad (2009) afirma ser a História Visual “um ângulo estratégico de observação da sociedade – de toda a sociedade” (MENEZES, U. Apud MAUAD: 2009, p, 252). Em poucas palavras, busca-se entender a sociedade pelo ponto de vista do visual, mobilizando, para isso, diferentes fontes, inclusive imagens. Entende-se assim que no caso da fotografia esta é um documento, mas que é “parte viva de nossa realidade social” (MENESES, 2003, p. 29)

Assim, o que se busca a partir da história visual é, através da problematização das fontes, construir algum tipo de conhecimento sobre a sociedade que as criou, tendo como principal preocupação buscar uma “dimensão visual da sociedade (MENEZES, 2003, p. 26-7 apud MAUAD, 2009, p. 253)

De acordo com Ulpiano Bezerra de Menezes (MENEZES: 2003, p. 28), que defende uma abordagem de dimensão visual para os estudos da sociedade, deve haver uma “relação

dialética entre a problematização histórica e os documentos”. De acordo com o autor, isto implica em

percorrer o ciclo completo de sua produção, circulação e consumo, a que agora cumpre acrescentar a ação. As imagens não têm sentido em si, imanentes. Elas contam apenas – já que não passam de artefatos, coisas materiais ou empíricas – com atributos físico-químico intrínsecos, é a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar (MENEZES, U. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. p. 28)

A História Visual proposta pelo autor encara a fotografia como um artefato, um objeto e assim, o artefato fotográfico possui um código histórico- cultural e que por isso o historiador deve compreender que o significado da foto muda com o tempo, pois depende do tempo e de quem está observando.

Deste modo, a História Visual propõe um método de análise que consiste na interpretação de fotografias a partir dos seus elementos constitutivos, que seja, aquilo que se vê e está estampado na fotografia e a forma pela qual a fotografia foi fabricada. Neste sentido, busca-se os elementos escolhidos pelo fotógrafo, tais como luz e enquadramento, por exemplo, mas sem focar especificamente nestes elementos. A História Visual também busca interpretações a partir da descrição daquilo que se vê. Entretanto, sem se preocupar única e exclusivamente com os sentidos de notação, denotação e a mera descrição.

Ulpiano Meneses apresenta os objetivos que o historiador deve ter ao se buscar uma História Visual. De início, o historiador deve atentar a *circulação* da fotografia. Neste caso, busca-se a história da fotografia, ou melhor, o historiador deve saber quem tirou, por que tirou, onde a fotografia foi tirada, quem consumiu a fotografia e qual foi a recepção da sociedade e como ela se apropriou, além de identificar onde a foto está arquivada.

O historiador deve ter em mente aquilo que Meneses chama de *produção*, que significa buscar aquilo que se está além do que se vê na foto. Aqui o historiador deve estar atento ao que Ulpiano Meneses chamou de ideologias, que o autor entende como prática, dentro de uma “interação social efetiva (MENESES, 2002), e as importâncias (nos campos político, econômico, social, econômico etc.) da fotografia. Neste âmbito, busca-se os sentidos da fotografia e seus agenciamentos.

Outro fator importante a ser levado em conta pelo historiador é o *consumo*, ou seja, como foi a recepção da fotografia pela sociedade e a sua apropriação. Neste item, o pesquisador deve levar em conta por onde as fotos circularam, que revistas e jornais, que tipo de intenções estes meios de comunicação defendiam e que tipo de grupo social consumia este

tipo de informação. Neste sentido, o historiador deve buscar a trajetória da fotografia.

Dentre os objetivos que o historiador deve almejar por uma História Visual, a *ação* deve ser levada em conta. Na verdade, a ideia da historicidade da fotografia perpassa por aqui, tendo em vista que além do drama que a fotografia pode apresentar, como quando U. Meneses apresenta a fotografia do miliciano espanhol como fotografia icônica em seu texto de 2002, “A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico”. De acordo com o autor, para uma imagem se tornar icônica, há de se ter drama (como ação), exposição e dramaticidade (retornando à ideia de ação). Além disso, ela deve gerar certa emoção em quem a observa.

O historiador que busca uma História Visual como campo operacional deve investir naquilo que Meneses chama de visível, que é o

que diz respeito à espera do poder, aos sistemas de controle, à “ditadura do olho”, ao ver/ser visto e ao dar-se/não dar-se a ver, aos objetos de observação e às prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade etc. (MENESES, 2003, p.30-1)

Além disso, Meneses aponta que deve-se investir na “visão, os instrumentos e técnicas de observação, os papéis do observador, os modelos e modalidades do ‘olhar’” (MENESES, 2003, p. 31)

Os elementos demonstrados acima permitem que o historiador possa criar uma “biografia” da imagem, pois busca-se a sua História progressa (MUAZE, 2015, p. 226) e esta deixa de ser um repositório de mensagens (IDEM), ganhando na verdade o estatuto de artefato e documento, o qual o historiador deve problematizá-lo, de acordo com a sua proposta de pesquisa.

No caso do estudo em pauta, a História Visual permite levar à reflexão sobre a violência a partir das fotos, pois sua metodologia permite refletir/agir no presente, visto que a partir delas pode-se inferir sobre a violência atual e seus ataques aos Direitos Humanos e a sua corrente banalização.

Do mesmo modo, entender que historiadores, alunos e professores de história somos também observadores de fotografias de violência e por isso cidadãos dentro do Contrato Civil da Fotografia e que por isso podemos agir em prol das vítimas destas violências. A ação proposta, baseado em Hannah Arendt e em Ariella Azoulay, se dá através da reflexão do ato violento, que busca compreender a violência da Guerra através das imagens, recompondo os papéis de fotógrafo e fotografado na ação da fotografia e permitindo que se faça a indagação do porquê da violência ter sido perpetrada.

Para que este empreendimento possa ser cumprido, os observadores devem ter uma

atitude historiadora, investigativa, ou seja, estudar as fotografias no passado, dentro de seus contextos de origem para que se possa explicar e indagar as origens de sua criação.

2.3 Ensino de História e fotografias de Guerra

O estudo em pauta entende ser importante o ensino da Guerra do Vietnã, e o uso de fotografias em sala de aula não somente como documentos, mas como elementos vivos de nossa sociedade. Isto significa dizer que a violência estampada nas fotografias deve ser problematizada e as indagações relativas ao estudo de História em sala de aula devem levar os alunos a uma ação cidadã em torno da violência.

Por que a violência? Qual a sua origem? Como as sociedades do período reagiram a elas (ou seja, às fotos e a violência)? E como nós (re)agimos hoje, quando as analisamos em sala de aula? Perguntas como essas podem ser um norte a ser seguido para a efetiva problematização da violência em sala de aula e consequente conscientização em torno da violência.

Para que o ensino da História da Guerra do Vietnã seja significativo para os alunos é importante, antes de tudo, fazer com que eles se sintam parte do Contrato Civil da Fotografia de Azoulay, tendo em vista que a partir dele a ação arendtiana, reflexiva, crítica e questionadora permite a indagação – e a inquietação – em torno da violência.

Além disto, é importante que o professor de História, dentro de seu fazer como mediador das tarefas e análises no *site*, instigue a atitude historiadora em seus alunos, o que vale dizer que ele deve incentivar a investigação histórica (entendendo o passado) nos diversos recursos que o *site* oferece e além. A pesquisa e a problematização – através das diversas fontes – são fundamentais para que o ensino de História hoje seja de fato significativo para o aluno.

Pesquisa, investigação e problematização são elementos importantes – e o *site* como produto final oferece diversas ferramentas para auxiliar o aluno nesta empreitada – para que o aluno perceba que a atitude historiadora se dá com a percepção de que para compreendermos o presente devemos compreender o passado. Também é importante tomar a ideia de que somos “agentes” históricos (como há muito afirmou Marc Bloch) e que por isso podemos intervir de forma significativa em nossa sociedade. Assim, os alunos de fato perceberão que

são protagonistas para uma ação efetiva em relação a violência.

A abordagem e as interpretações em torno da Guerra do Vietnã estão pautadas na ideia central deste trabalho (a de que devemos agir em relação à violência, suas naturalização e banalização, questionando os seus impactos nas vidas de todos) a partir do campo da História Visual. Sendo assim, busca-se historicizar as fotografias e analisar o impacto delas nas sociedades do final do século XX, no contexto do conflito. Para a sala de aula, e para o *site*, o estudo pauta-se em “levar” este tipo de interpretação para que os alunos possam compreender o ensino do conflito a partir das fotografias e ao mesmo tempo serem protagonistas na sua aprendizagem e cidadãos do contrato civil da fotografia, por terem compreendido o sentido das “habilidades cívicas” propostas por A. Azoulay.

As análises das fotografias que este estudo apresenta partem dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados a partir da História Visual, ou aquilo que Mariana Muaze (2015) chamou de “História a partir de imagens”. A metodologia para analisar as fotografias como ferramentas do ensino de História não se difere em nada, mas ganha contornos pedagógicos que devem ser mencionados.

Tomando como norte o texto de Mariana Muaze (2015) e o seu anexo, entendo que as fotografias devem ser ferramentas que devem fazer com que os alunos sejam capazes de pensar historicamente a partir das fontes disponibilizadas.

Assim, os objetivos principais para as análises das fotografias e para o ensino da Guerra do Vietnã estão relacionados ao uso das fotografias selecionadas e de textos diversos que auxiliem o aluno a interpretar e relacionar os diferentes aspectos relativos ao conflito, além de levarem a reflexão sobre a violência, suas naturalização e banalização. A intertextualidade entre imagens e fontes escritas é imprescindível para a construção do conhecimento histórico, para formação de conceitos. A intercomunicação entre as fontes disponibilizadas no site e as demais fontes de informação disponíveis na internet permite a investigação histórica e a articulação desta com o fazer do historiador (MUAZE, 2015, p. 237).

A metodologia empregada compreende a análise do evento histórico em que a fotografia foi batida, levando em consideração os seus dados, tais como os relativos ao local em que foi tirada, o fotógrafo (ou a agência pela qual ele trabalhava) e a sua história; o ano em que foi produzida, o arquivo em que se localiza; o *site* em que foi encontrada (e qualquer outra informação pertinente contida nele); uma breve descrição daquilo que se vê, ou seja, dos objetos e personagens (e do local em que se encontram) que são fotografados se faz

importante para que esta possa ser compreendida em todas as suas dimensões, levando em consideração o enquadramento, a iluminação e o ângulo da foto.

Além disso, é analisada a circulação da fotografia e como ela foi consumida pela sociedade da época e como essa sociedade agiu com a sua recepção. Será levado em conta também como o estudo em tela interpreta as fotografias dentro do Contrato Civil da Fotografia e do agir arendtiano, ou melhor, como a nossa sociedade pode agir, buscando responder as questões que se abriram nesta seção e a fundamental para a atitude historiadora deste estudo: por que a violência?

Capítulo 3

Fotografias das guerras no Vietnã: fotografias de batalhas (Dien Bien Phu e Ofensiva Tet) e de massacres (Dak Son e My Lai) ocorridos durante o conflito

O período pós-segunda guerra foi marcado por uma série de mudanças políticas globais. Se de um lado as potências europeias estavam devastadas pelo conflito, em todos os sentidos, e os Estados Unidos da América (EUA) se consolidavam como potência capitalista hegemônica mundial, de outro temos o surgimento do bloco comunista, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) como uma oposição aos interesses capitalistas. De fato, o período que se estende de 1947 (alguns especialistas colocam como 1945 por causa das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki) a 1991 passa a ser denominado de Guerra Fria, justamente por identificar nesse período uma disputa pela hegemonia global entre as duas superpotências vencedoras da II Guerra Mundial e as suas diferentes e opostas ideologias. As origens dessa disputa estavam ligadas ao fim da Segunda Grande Guerra e ao clima de desconfiança e insegurança surgido nos dois países durante as discussões e debates que ocorreram no final deste conflito⁶². É neste período em que as duas novas potências possuíam interesses e ideologias diametralmente opostas, é que se dará o que chamamos de período da Guerra Fria.

Nesse sentido, boa parte da segunda metade do século XX (até 1991 com o desmembramento do bloco soviético) vai ser marcada por uma forte corrida armamentista, pela criação de agências de espionagem (estas agências pertenciam principalmente aos EUA e a URSS, mas sabemos da existência de outras agências entre países aliados a um destes, como Inglaterra e Israel) e de forte propaganda política e ideológica dos dois lados, de uma polarização global entre capitalistas (além dos EUA, outros países capitalistas ou sob a esfera do controle estadunidense, tais como a maior parte dos países da América Latina), e

62 Acerca disso, Sidney Munhoz em “Guerra Fria: um debate interpretativo”, aponta que esse sentimento de insegurança estava relacionado às histórias dos dois países: de um lado, a experiência norte-americana do bombardeio a ilha militar de Pearl Harbor pelos japoneses durante a Segunda Guerra Mundial, em 1941, havia mudado as noções de segurança continental que vigoravam até então (o autor também indica a importância da indústria bélica/ militar); no caso soviético, a sensação de insegurança teria suas origens nas invasões napoleônicas ao território russo, em 1812, pela invasão inglesa durante a Guerra da Criméia, em 1854; também cita a invasão da *Entente* contra-revolucionária em 1918-1921 e a invasão alemã durante a Segunda Guerra mundial, em 1941. Por fim, o autor conclui: “essa noção de insegurança, arraigada tanto no povo norte americano quanto no soviético, forneceu suporte para as políticas intervencionistas de seus governos, uma vez elas eram justificadas como necessárias à garantia da segurança interna” (MUNHOZ: 2004, p. 270)

socialistas (em que a URSS era a potência hegemônica, a China, os países da Europa Oriental e outros países que emergiram de revoluções internas do terceiro mundo – ou de um processo de descolonização, tais como alguns países de Ásia e África). Também vale afirmar que este período vai ser marcado pelo controle das sociedades estadunidense e soviética pelos seus respectivos governos (o macartismo nos EUA e o totalitarismo soviético instaurado com Stálin)

Acerca das características da Guerra Fria, Sidnei Munhoz afirma que

durante o período da Guerra Fria, Estados Unidos e União Soviética rivalizaram-se na busca da consolidação dos seus diferentes projetos políticos. A Europa constituiu-se no primeiro cenário desse longo confronto. Por um lado, a Guerra Fria significou a intensificação de conflitos, em escala planetária. Por outro lado, ela produziu, após a exacerbação inicial, certa estabilidade, além de padrões toleráveis e previsíveis de confronto. As duas nações enfrentavam-se através de “satélites”, mas, ao mesmo tempo, impediam que guerras regionais escapassem ao controle e se transformassem em conflitos de dimensões mundiais. É bastante verossímil a imagem do mundo bipolarizado, porém, como é possível observar na literatura especializada, o processo jamais foi estático (MUNHOZ: 2004, p. 270)

A essas disputas pela hegemonia global entre as duas potências soma-se o quadro pelo qual o mundo passava ligado aos processos de descolonização. Os países de África e Ásia começaram a articular suas independências frente a países como a Inglaterra e a França. É nesse sentido que a Guerra do Vietnã se insere: a partir de 1955, nascida do processo de independência em relação a França e aos novos interesses mundiais que disputavam a hegemonia global daquele momento entre as duas superpotências. No Vietnã, a situação política encaminhava-se para a definição de um país socialista, graças ao governo do norte do país, socialista, e o surgimento de um grupo que não aceitava o governo sul vietnamita deste período. Tal grupo seria conhecido pelos estadunidenses como Vietcong, mas cujo nome era a Frente Nacional de Libertação do Vietnã. Além disso, os EUA estavam bem interessados no que ocorria na região, visto que a história militar estadunidense já havia sofrido com a experiência na Coreia. A Ásia se tornava cada vez mais vermelha, com a URSS, a China e a recém-formada Coreia do Norte. Um Vietnã comunista seria uma dura derrota aos interesses de hegemonia mundial de Washington.

Na verdade, a história recente do Vietnã é bem complexa e marcada por guerras sucessivas até o desfecho em 1975, sob a bandeira do socialismo. Tendo influência e presença francesa desde o século XVII e se tornando colônia deste país desde o XIX, o Vietnã foi vítima dos interesses do Japão durante a Segunda Guerra Mundial. Deste modo, alguns vietnamitas perceberam que era neste momento que a busca pela independência deveria

ocorrer. Destes nacionalistas, a figura que se destacou foi a de Ho Chi Minh, socialista e um dos fundadores da Liga Revolucionária do Vietnã (Viêt Minh).

As guerras no país continuaram após o desfecho da segunda grande guerra. As lutas contra os franceses se precipitaram no sudeste asiático, pois o governo do país europeu não queria abrir mão da Indochina e do Vietnã (mesmo após esforços diplomáticos realizados em 1946, nos quais Inglaterra e China também participaram). Até 1949 os franceses mantinham sua posição no país, mas após a vitória dos comunistas na China, o governo maoísta passou a apoiar o Viêt Minh. Como resultado desses embates, a França sai do Vietnã em 1954, após a derrota em Dien Bien Phu.

O conflito direto com a França tem seu início quando o Vietnã fica dividido em poderes diferentes que não se reconheciam. Se por um lado Ho Chi Minh tinha Hanoi e havia instituído seu poder a partir desta cidade, criando a República Democrática do Vietnã, o sul estava nas mãos dos franceses, após a retirada das tropas britânicas que lá estavam. O norte estava nas mãos dos chineses. Esta situação política teria sido resolvida nas eleições de 6 de janeiro de 1946, as quais o Viet Minh fora o grande vencedor. A partir desta eleição, os conflitos com os europeus se iniciam, visto que o acordo estabelecido entre Ho Chi Minh e o governo francês fora quebrado pelo último⁶³.

A guerra pelo Vietnã então tem seu início. O exército socialista de Ho Chi Minh era liderado pelo general Vo Nguyen Giap que iniciou um tipo de guerra que vai trazer uma série de dificuldades para os franceses, visto que suas táticas eram uma mistura de guerra convencional com guerra de guerrilha, de insurgência, em que o uso tático da geografia (o território vietnamita possui florestas densas, montanhas e rios que serviam de estradas para as diferentes regiões do país), e o apoio da população eram armas tão eficazes quanto os tanques, morteiros e obuses usados pelos franceses.

Diversas operações militares ocorreram de 1946 a 1954, data em que ocorrera a última batalha entre os vietnamitas e os franceses. A batalha de Dien Bien Phu foi crucial para determinar o destino da França e o que ocorreria nos anos vindouros no país, pois foi a partir

63 “Quando os britânicos se retiraram em 1946, os franceses expulsaram os oficiais do Vietminh e tomaram mais uma vez as rédeas do gabinete colonial. Ho, entretanto, ainda era dominante nas áreas ao norte, e o seu poder foi confirmado nas eleições de 6 de janeiro de 1946. A França abriu negociações e prometeu que a RDV [República Democrática do Vietnã] poderia existir como um estado livre dentro da Indochina Francesa se Ho permitisse o posicionamento temporário de 25 mil oficiais franceses ao norte, a serem retirados da Indochina em 1951. Ho aceitou, mas a França logo voltou atrás no acordo, temendo que a perda do Vietnã precipitasse a perda de outras colônias francesas. Ho, muito insatisfeito, declarou, de forma ameaçadora, o início de uma ‘guerra de 100 anos’” (WIEST; McNAB, 2015, p. 8)

dela que os EUA ingressam com mais força no sudeste asiático, desembocando no conflito que vai ser chamado por eles de Guerra do Vietnã (1955-1975). Para os vietnamitas, o conflito contra os estadunidenses teria sido uma mera continuação da guerra anterior ou teria um outro nome, Guerra de Resistência contra a América (Khang Chien Chong My).

Dien Bien Phu foi a derrocada da França no Vietnã. A sua derrota nesta batalha significou a retirada do país europeu do cenário do sudeste asiático. A região da cidade de mesmo nome era formada por um vale em forma de bacia cercado por muitos morros e esta seria fortificada pelos franceses e seria abastecida somente por aviões ou por paraquedistas que tinham uma área própria de aterrissagem. O objetivo da criação desta fortificação era impedir que os comunistas vietnamitas tivessem acesso as suas linhas de abastecimento (SOUTER, 2015, p. 10).

O general Henri Navarre acreditava que os vietnamitas não tinham armas capazes de destruir esta base. Entretanto, as batalhas ocorreram na região de forma intensa. Os vietnamitas tinham obuses e morteiros chineses obtidos após a Grande Marcha de 1949 que colocou Mao Tse-Tung no poder em Pequim, além de armas antiaéreas. Deste modo, o exército de Giap lança um forte ataque de artilharia sobre a fortificação em março de 1954. A batalha na região durou até 7 de maio de 1954 com a carga de ondas de soldados vietnamitas em direção aos pontos fortificados da fortaleza francesa. Números, indicados por Gerry e Janet Souter, (SOUTER, 2015, p. 11), apontam que o exército vietnamita tinha uma vantagem de 5 soldados para 1 em relação ao exército de Navarre.

Após a derrota em Dien Bien Phu, foi acordado em Genebra neste mesmo ano a retirada do pessoal francês. Ho Chi Minh havia conquistado a independência em relação a França.

Durante a Guerra da Indochina, as Forças Armadas francesas tiraram fotografias de seus soldados e de suas operações de guerra. Na verdade, o exército francês vai ter uma agência (*Service Presse Information*, em funcionamento na Indochina desde 1945) diretamente ligada a este meio de comunicação com o objetivo de mostrar e documentar o conflito. Uma das principais características deste tipo de fotografia era a de mostrar o esforço de guerra do país como meio de propaganda. Assim, as fotografias mostravam soldados em

momentos alegres ou em combate, com fins de mostrar ao povo francês que o que ocorria no sudeste da Ásia garantiria a manutenção da colônia nas mãos francesas⁶⁴.

Os problemas no país não estavam resolvidos no entanto. Após a saída da França, o acordo de Genebra foi assinado. Este acordo determinava que o Vietnã deveria ser dividido em dois: no norte, os comunistas do Viêt Minh, sob a tutela de Ho Chi Minh, governariam a partir de Hanói; o sul, sob influência dos capitalistas, seria governado por Ngo Dinh Diem. Além disso, haveria em 1956 eleições para definir o futuro do país. O objetivo era que o povo vietnamita decidisse sobre a unificação do país (WIEST, p. 21). Neste sentido, Ho Chi Minh esperava unificar o Vietnã sob a bandeira do socialismo.

No sul, o imperador Bao Dai era o governante, mas era o seu primeiro-ministro Ngo Dinh Diem quem de fato governava. Em uma eleição interna entre os dois políticos, Diem saiu vencedor (manipulando resultados) e passou a governar o Vietnã do Sul definitivamente com postura autoritária e impopular. Diem impediu a realização de eleições de unificação que ocorreriam em 1956, como acordado em Genebra. Deste modo, um grupo de vietnamitas dissidentes cria um grupo armado no sentido de se buscar a retirada do presidente do país. A Frente de Libertação Nacional do Vietnã é criada e os problemas internos no sul do país se agravam. Diante disso, da perspectiva do governo de Washington em não ver em Diem alguém capaz de unir o Vietnã sob o capitalismo⁶⁵ e sob a tese do “efeito dominó”⁶⁶, os EUA entram definitiva, mas indiretamente no Vietnã, deflagrando o conflito direto apenas em 1965.

64 Acerca disso, consultar: <http://en.museeniepce.com/index.php?exposition-en/passees-2010-2013/L-Indochine-en-guerre>. Acesso em 24 de abril de 2018

65 As relações entre os presidentes dos EUA e Diem se tornaram ainda mais complicadas após a sequência de determinações autoritárias e impopulares do presidente sul-vietnamita. Andrew Wiest e Chris McNab em seu livro *A História da Guerra do Vietnã*, por exemplo, afirmam que após políticas de perseguição a budistas no país, alguns monges teriam colocado fogo em seu próprio corpo e que a primeira-dama, Nhu, não só havia desconsiderado esses episódios, mas criara “leis bizarras contra práticas culturais tais como a dança e a leitura da sorte”. Sobre o posicionamento do governo dos EUA, os autores indicam que “no final de 1963, os EUA tinham chegado ao limite. Então, quando um grupo de generais sul-vietnamitas abordou o governo americano e mencionou a ideia de um golpe, a resposta enigmática foi que os EUA não endossariam a derrubada de Diem, mas ainda apoiariam um novo governo” (WIEST, 2016, p. 34)

66 “You have a row of dominoes set up, you knock over the first one, and what will happen to the last one is the certainty that it will go over very quickly. So you have a beginning of a disintegration that would have the most profound influences” (“você tem uma linha de dominós configurada, você bate no primeiro, e o que acontecerá a até o último é a certeza que vá rapidamente. Então você tem o início de uma desintegração que poderá ter as mais profundas influências”). Esta frase foi proferida pelo presidente dos EUA Dwight D. Eisenhower em uma conferência para jornalistas em 7 de abril de 1954 que ilustra aquilo que ficou conhecido como “Teoria do Dominó”: teoria que indica que se um país cai para o comunismo, os países vizinhos também cairão. Sendo assim, havia um receio na administração deste presidente (e que se manteve entre os posteriores, tais como J. F. Kennedy) de que se o Vietnã se unificasse sob a égide do comunismo, os demais países vizinhos também cairiam: “The domino theory arose from fear that the withdrawal of colonial powers from Southeast Asia would lead to the fall of Vietnam and then the rest of Southeast Asia and perhaps India, Japan, the

A participação direta dos EUA na guerra começa a se desenvolver a partir de 1964, devido a um episódio que será conhecido por Incidente do Golfo de Tonkin. De acordo com a narrativa oficial do governo de Washington, navios militares americanos teriam sido atacados por embarcações do Vietnã do Norte, forçando o então presidente dos EUA, Lyndon Johnson, a intensificar a presença militar dos EUA no país. Tais alegações, entretanto, nunca foram comprovadas, e levaram o país a um longo confronto, que culminou em 1975, após a retirada das tropas americanas do sudeste asiático e a vietnamização proposta e iniciada anos antes pelo presidente Nixon.

A guerra é iniciada em 1965, diante da entrada massiva de tropas americanas no Vietnã. Este período marca uma série de ofensivas e operações militares dos dois lados. O fim da participação americana se dá a partir dos Acordos de Paz de Paris em 1973. As resoluções destes acordos envolviam a retirada das tropas dos EUA do Vietnã, a libertação dos prisioneiros de guerra, a manutenção das fronteiras do Vietnã e a convocação de eleições após 6 meses, no sul e no norte. Tudo isso estava previsto a partir de um cessar-fogo que não foi cumprido. Neste mesmo ano os socialistas empreenderam uma série de ataques e a guerra entre os dois “Vietnãs” continuou até a queda de Saigon dois anos depois.

É importante afirmar que os EUA não lutaram sozinhos no Vietnã. Uma Aliança entre diversos países foi formada ao longo deste período. Durante a Ofensiva Tet (1968), a aliança era composta por EUA, Vietnã do Sul, Coreia do Sul, Austrália, Filipinas, Nova Zelândia, Tailândia, Reino do Laos, Reino do Camboja. Este estudo, por privilegiar fotografias de soldados-fotógrafos dos EUA e uma do Exército do Vietnã do Norte (EVN) não terá a narrativa dos países citados.

No que diz respeito às fotografias de guerra durante o período em que os EUA estiveram no Vietnã, estas passam a ter características diferenciadas. As razões para isso são muitas, a começar pelos motivos que levaram o país ao enfrentamento no sudeste asiático. Se diferenciando em relação aos motivos franceses (afinal de contas o país europeu era uma metrópole antiga do Vietnã e que não queria perder sua colônia), as fotografias dos estadunidenses vão ter outros propósitos, muitos deles ligados a uma preocupação em mostrar ao público do país a guerra pelo seu lado mais cru, mas também por rivalizar com as muitas

Philippines, and Indonesia” (“a teoria do dominó surgiu do medo de que a retirada dos poderes coloniais do Sudeste Asiático levaria à queda do Vietnã e depois do resto do Sudeste Asiático e talvez a Índia, Japão, Filipinas e Indonésia, (TUCKER 2011b, p. 303-4)

emissoras de TV que ali estavam para fazer coberturas jornalísticas para os pais dos muitos soldados que ali lutavam (importante lembrar que a média de idade dos soldados estadunidenses diminuía se comparada com a média dos soldados que lutaram na II Guerra Mundial).

Assim, as fotografias no Vietnã tiveram um impacto próprio em relação aos conflitos anteriores, graças à concorrência com as emissoras de TV. A força que a mídia ganhou durante o conflito foi grande, tendo em vista que as imagens geradas pela televisão chegavam às casas dos estadunidenses no dia a dia, contribuindo para uma crítica que se tornava cada vez mais acirrada à medida que a guerra se desenrolava. Muitos apontam que as imagens televisivas contribuíram para que a opinião pública dos EUA forçasse o governo a sair do Vietnã, mas a imagem parada da fotografia deu grande impacto ao observador, ao registrar imagens impactantes do horror que acontecia nas selvas do sudeste asiático.

Deste modo, a Guerra do Vietnã vai anunciar um novo tipo de fotojornalismo de guerra, em que fotógrafos e soldados-fotógrafos trabalhavam próximos aos conflitos ou as ações das unidades militares. Em 1962, o presidente Kennedy cria a DASPO, que tinha uma função semelhante a *Service Presse Information* francesa: fotografar a ação dos soldados nos diferentes teatros e operações de guerra.

Importante observar que o departamento criado em 1962 não era o único a fotografar a ação dos militares nos teatros de guerra no Vietnã, tendo em vista que muitas companhias de soldados do exército possuíam seus fotógrafos. As fotografias da guerra serviram para a documentação e testemunho de uma série de eventos importantíssimos. Afirma-se que a onipresença da câmera no conflito do Vietnã contribuiu de forma categórica para a decisão da retirada das tropas dos EUA na primeira metade da década de 1970, tamanho o seu impacto na sociedade estadunidense. Muitas fotos tornaram-se marcantes e prêmios foram concedidos a elas pelo seu caráter de denúncia dos horrores pelos quais homens e mulheres passaram durante o conflito. Muitas dessas fotografias inclusive tornaram-se depoimentos a favor das vítimas de violências cometidas pelos soldados dos dois lados, tais como as dos incidentes de Dak Son (1967) e My Lai (1968).

O capítulo que se abre interpretará algumas fotografias deste conflito, todas elas ligadas a algum episódio de Guerra. As fotografias escolhidas são: duas fotografias francesas que tratam da Guerra da Indochina, especificamente da batalha de Dien Bien Phu, tiradas pelos fotógrafos Jean Pérraud e Daniel Camus; uma fotografia da mesma batalha atribuída a

um fotógrafo do Viet Minh; três fotografias do soldado-fotógrafo Ronald Haerbele, ligadas ao Massacre de My Lai; fotografia de um anônimo ligada ao Massacre de Dak Son. Sabe-se que o fotógrafo era soldado das Forças Armadas estadunidenses; fotografias ligadas a Batalha em Saigon durante a Ofensiva Tet. Estas também são de fotógrafos dos EUA.

3.1. A Primeira Guerra da Indochina (1946-1954) a partir das fotografias: o caso da Batalha de Dien Bien Phu

O processo de independência do Vietnã foi conturbado e cheio de nuances políticas e diplomáticas que não resultaram naquilo que Ho Chi Minh havia planejado em 1946. As tentativas nestes campos se deram em diversos sentidos, tais como as eleições, as quais o Viet Minh fora vencedor e a carta⁶⁷ escrita por Ho Chi Minh ao então presidente norte-americano da época, Harry S. Truman, no sentido de conduzir o destino político do país.

A França permaneceu em território vietnamita e a guerra então se precipitou na Indochina. O efetivo militar francês no território era pequeno. Estudiosos apontam que havia 150 mil soldados do lado francês e que este número era insuficiente para controlar o território ocupado pelos socialistas vietnamitas (Wiest e McNab, 2015, p. 10). Outro elemento importante era a diferença tática entre os dois exércitos que se enfrentavam: enquanto o Alto comando francês entendia a guerra na Indochina de forma semelhante a que foi lutada na Europa anos antes, com mobilização de batalhões e um alto poder de fogo, com máquinas pesadas de guerra, artilharia e apoio aéreo, o Exército do Vietnã do Norte (EVN) era formado por milícias, organizadas a partir de “três camadas estruturais”. Assim Wiest e McNab descrevem a estrutura do exército norte-vietnamita:

(...) Primeiro, a milícia das aldeias: um apoio local normalmente desarmado, utilizado em apoio local normalmente desarmado, utilizado em um amplo leque de funções logísticas ou de inteligência. A milícia foi formada em 1949 a partir de uma mobilização nacional de homens e mulheres com idades entre 18 e 45 anos, alcançando um número que ultrapassava os 340 mil, em 1954. A seguir, vinham as tropas regionais, que se misturavam com a população civil, mas eram ativos em operações de guerrilha contra os franceses. Eles trabalhavam em pequenos grupos independentes ou em cooperação com o nível final do Vietminh, o Chuc Luc (“força regular”). Este era um corpo de soldados formalmente organizados que, em 1954,

67 A carta pede para que o presidente Truman interfira no processo de independência do Vietnã em favor deste país argumentando que os EUA devam ajudá-los, de acordo com os princípios das Cartas do Atlântico e de São Francisco, de 1941 e 1945, respectivamente. Para acesso a um *fac simile* da carta e a sua tradução para o português, ver o produto deste trabalho: <http://histvietensino.com.br/fontes-primarias/>. A carta foi extraída de: SOUTER, 2015

tinha cerca de 125 mil soldados em sete divisões bem equipadas, com infantaria e armas de apoio de fontes francesas, chinesas e japonesas. (WIEST, 2015, p. 11)

A batalha de Dien Bien Phu (1954) é a conclusão de um período de lutas sangrentas em que a França não conseguia se estabelecer como força militar efetiva. As táticas francesas iam de encontro a uma tática de guerra baseada na guerra de guerrilha, o que significou por muitas vezes dificuldades em se estabelecer contramedidas apropriadas pelos generais europeus. De fato, as operações militares francesas eram geralmente de “patrulhas de reconhecimento”, “limpeza” e “liberação” e, como se sabe, poucas vezes mostrou resultado⁶⁸.

Com a entrada do Major-General Marcel Alessandri, a França encontra algumas vitórias. Entretanto, a saída do major-general do seu posto de comando está diretamente relacionado a expressiva derrota na Batalha da Rota Vermelha-4 (RC-4) em 1949⁶⁹. Importante mencionar que o panorama da guerra muda a partir deste ano, graças a vitória dos comunistas na China e o consequente apoio de Mao Tsé-Tung às forças de Ho Chi Minh.

O uso de paraquedistas foi constante durante a guerra contra os comunistas do Vietnã. Na verdade, o uso deste tipo de ataque de assalto foi constante pelas tropas da França durante a guerra, inclusive sendo parte importante na Batalha de Dien Bien Phu.

A *Service Presse Information* e seus fotógrafos obtiveram imagens desta batalha. A partir delas podemos perceber as táticas francesas e Viet Minh, além de observarmos os soldados que lutaram entre si no terreno fortificado.

As fotografias de Jean Pérraud e Daniel Camus⁷⁰ mostram o momento em que os soldados do Corpo Expedicionário francês no Extremo Oriente (Cefeo) estavam no embate. Como se sabe, a Batalha de Dien Bien Phu ocorreu em um local fortificado em que uma base de operações francesas foi estabelecida a partir da criação de um quartel-general principal e de fortes espalhados pelo terreno. Esta fortificação estaria protegida por morros altos e que, de acordo com a perspectiva do idealizador da fortaleza, o general Henri Navarre, tornariam a

68 Ao analisar as operações francesas antes de 1954 percebe-se que as táticas empregadas não obtiveram o êxito esperado pelo governo francês. Cita-se as operações *Lea* e *Ceiture*, em 1947 que buscavam a captura de Ho Chi Minh. Apesar da vitória inicial pelas forças francesas, o exército Viet Minh reconquistou as terras perdidas com um saldo de mortos muito grande dos dois lados (WIEST, 2015, p. 13)

69 A Rota Vermelha-4 era próxima ao território chinês. Alessandri decidiu recuar tropas francesas por este caminho por considerá-lo mais seguro, apesar de mais longo. Entretanto, as tropas francesas sofreram grandes baixas de gente e de armamento, visto que o Viet Minh fazia emboscadas constantes.

70 Os créditos das fotografias são dados aos dois fotógrafos neste caso, tendo em vista que não é possível saber qual dos dois foram responsáveis pelas fotografias. O ECPAD (Agence d'Images de la Défense) atribui a essa impossibilidade às dificuldades do contexto em que eles estavam: naquele momento, havia dificuldade em fotografar e enviar filmes, além de que os “fotógrafos não pudessem adiar todas as indicações ou que houvesse confusão” (<http://archives.ecpad.fr/les-images-de-dien-bien-phu-dans-les-fonds-de-lecpad/>). Acesso em 8 de maio de 2018.

fortaleza do local inexpugnável, visto que o exército inimigo seria incapaz de escalar tais promontórios com baterias ou armamentos pesados. O objetivo desta edificação militar era impedir que provimentos, equipamentos e armas inimigas chegassem ao seu destino. Ao mesmo tempo, a base seria provida por ar.



Figura 1 – CAMUS; Peraud. *L'artillerie adverse pilonne la cuvette, les hommes se plaquent au sol* (A artilharia inimiga ataca, os homens se agacham no chão). Disponível em:

<https://www.photo.rmn.fr/CS.aspx?VP3=SearchResult&VBID=2CO5PCAIR3S2K&SMLS=1&RW=1366&RH=631>>

Em março de 1954 a instalação militar foi atacada por um contingente enorme de soldados comunistas liderados pelo general Giap, com o apoio de bateria pesada. De acordo com Gerry e Janet Souter (2015), os vietnamitas do Viet Minh atacaram os franceses com 48 obuses fabricados pelos EUA (adquiridos através dos chineses) e mais um grande número de armas antiaéreas e morteiros bombardearam as fortificações e acertaram o apoio aéreo francês, impedindo retaliação. O terreno ficou devastado por crateras, as linhas de comunicação foram desativadas e as trincheiras que conectavam as instalações foram desarticuladas. Paraquedistas franceses que tentavam alcançar o solo eram alvejados pelas antiaéreas soviéticas que estavam nas mãos do Viet Minh, obrigando os pilotos das aeronaves a aumentarem a altitude. Após os bombardeios, os soldados do Exército Vietnamita do Norte

empregaram diversas ondas de cargas em direção a fortificação. Os autores afirmam que o general Vo Nguyen Giap tinha 50 mil homens a sua disposição para estes ataques (SOUTER, 2015, p. 10-1).

A fotografia acima, de Daniel Camus e Jean Pérraud remete a confusão em que os soldados estavam passando. A fotografia foi tirada em 25 de abril⁷¹ de 1954 e aponta o momento em que soldados do Corpo Expedicionário francês no Extremo Oriente se agacham para se proteger de tiros da artilharia do Exército do Vietnã do Norte. A legenda da fotografia aponta a ação: *L'artillerie adverse pilonne la cuvette, les hommes se plaquent au sol* (A artilharia inimiga ataca, os homens se agacham no chão). A fotografia está no *Musée de L'Armée* em Paris e seu descritivo aponta que ela é a fotografia nº 13 do relatório "*Ouverture de route entre Dien bien Phu et le centre de résistance sud*" ("Abertura de uma estrada entre Dien Bien Phu e o centro de resistência sul"), realizada em 25 março de 1954 pelo *Service Presse Information* na Indochina.

O "sul" a que o título do relatório se refere é a colina "Isabele". Gerry e Janet Souter afirmam que as fortificações que circundavam a região possuíam nomes femininos. Havia rumores de que estes remeteriam aos nomes das amantes do comandante da base, o Coronel Christian De Castries (SOUTER, 2015, p. 10). Outros nomes de fortificações eram Béatrice e Gabrielle.

O site da *Agence d'images de La Defense* (ECPAD) aponta a existência do combate no momento em que a fotografia foi tirada e informa a respeito da abertura da estrada e provê outros dados:

A abertura da estrada ao sul da bacia de Dien Bien Phu para alcançar a colina "Isabelle" dá origem a confrontos diários. Em 25 de março de 1954, uma companhia Vietminh é destruída: são contados 175 cadáveres no chão, cerca de cinquenta armas são apreendidas. O relatório mostra dois aspectos da realidade: por um lado, uma unidade cirúrgica em que uma operação cirúrgica é realizada e os pacientes feridos são tratados; por outro lado, tropas ocupando posições em trincheiras; em um deles estão o repórter fotográfico Daniel Camus e o repórter cineasta Pierre Schoendoerffer.

71 A data desta fotografia possui controvérsias. Apesar de estar determinado no site da *L'agence Photo* que ela é de abril, o mesmo site informa que o relatório em que ela se encontra é de março. O site da *Agence D'Images de la Défense* corrige o erro apontando que a fotografia foi tirada em março de 1954. Ver <http://www.ecpad.fr/combats-lors-de-louverture-de-la-route-entre-dien-bien-phu-et-le-centre-de-resistance-au-sud-colline-%C2%ABisabelle%C2%BB/>

O que se vê na fotografia é uma cena comum das guerras do século XX: a paisagem rural tomada por cercas de arame farpado, uma estrada de terra para ligar diferentes pontos estratégicos, ao fundo vê-se claramente a fumaça subindo do solo, pois um projétil de artilharia ali se precipitara; soldados agachados, se protegendo do bombardeio e as elevações naturais que deveriam servir como escudo aos franceses, impedindo o avanço dos comunistas do Exército do Vietnã do Norte.

A escolha do fotógrafo para esta fotografia, próxima a ação dos soldados da França, permite que percebamos a tensão do momento. Esta tensão nos remete ao que de fato é um conflito armado de grandes proporções. Esta opção de se estar mais próximo ao combate era escolha comum entre alguns fotógrafos da *Service Presse Information*, tais como Daniel Camus, Jean Pérraud, Pierre Ferrari e o cineasta Pierre Schoendoerffer, todos eles presentes em Dien Bien Phu. O objetivo destes fotógrafos era mostrar o heroísmo dos soldados do Corpo Expedicionário francês no Extremo Oriente⁷²

Interessante observar o fato de que as fotografias francesas da Primeira Guerra da Indochina se diferem das dos estadunidenses no conflito que a sucede, a Guerra do Vietnã, no sentido de indicarem a realidade da guerra de uma forma menos “romântica”. As imagens dos fotógrafos franceses, incluindo as aqui analisadas, mostram o combatente do Corpo Expedicionário francês em um tipo de ação de combate em que não aparecem dor, sofrimento e morte dos fotografados. Isto se deve ao fato de que a SPI (*Service Presse Information*) era controlada pelo seu criador General de Lattre de Tassigny e por aqueles que a dirigiam, Jean-Pierre Dannaud e o Capitão Michel Frois. Este controle se dava porque a *Service Presse Information* tinha um objetivo político claro. O Museu Nicéphore Niépce, em uma página de seu site oficial⁷³, oferece uma análise em torno do papel da *Service Presse Information* durante a Guerra da Indochina:

O *Service Presse Information* era mais do que um simples órgão para a disseminação de documentação ou propaganda ilustrativa; era para se tornar uma verdadeira arma tática a serviço do Haut Commissariat. Seu principal papel foi dar um giro positivo nas atividades do Corpo Expedicionário e nas ações civilizatórias das instituições francesas na Indochina, confrontadas com a "desinformação"

72 *La guerre d'Indochine*. <https://indochine.uqam.ca/fr/component/content/article/1195-photography.html>. Acesso em 7 de maio de 2018

73 A página do museu Niépce informa a respeito de uma exibição de fotografias da Guerra da Indochina que foram tiradas por fotógrafos da *Agence d'images de La Defense* (ECPAD) e do *Service Presse Information*

comunista e o ceticismo predominante em casa (<http://en.museeniepce.com/index.php?exposition-en/passees-2010-2013/L-Indochine-en-guerre>). Acesso em 9 de maio de 2018). Acesso em 9 de maio de 2018)⁷⁴

Além disso, o museu indica que as imagens fornecidas pelo *Service Presse Information* deveriam servir como armas em prol dos interesses franceses contra os inimigos, tendo em vista que as imagens fornecidas poderiam, através de uma maior consciência da guerra pela opinião pública, fornecer maiores recursos para os esforços de guerra.⁷⁵ Esta realidade das fotografias vai implicar em um estranhamento por parte do observador ao vê-las, no sentido de que a realidade da guerra (com todo o seu horror e sofrimento) simplesmente não vai aparecer totalmente⁷⁶. De fato, as fotografias apresentadas neste estudo não indicam esta realidade de sofrimento.

A segunda fotografia, extraída do site da *Agence d'images de La Defense* (ECPAD), mostra como os soldados que lutavam pela França se articulavam dentro de uma trincheira. Esta fotografia, além de mostrar de forma romântica o soldado que lutava pelo Império da França, indica, mesmo que de forma posada, como era a vida deste combatente em Dien Bien Phu. A imagem mostra paraquedistas “acomodados” em uma trincheira que não está terminada (percebe-se isso pela máquina de remoção de terra ao fundo). Não há sacos de areia ou qualquer outro tipo de proteção que não seja o buraco escavado na terra (sacos de areia, arames farpados eram elementos de trincheiras); a terra revolvida do solo faz montes espalhados pelo terreno, o que nos dá mais um indício de que a trincheira não está pronta. Os equipamentos de paraquedismo estão sendo guardados em seus sacos de campanha. A legenda indica: “O 6° BPC (Batalhão de Pára-quedas Colonial) acaba de ser lançado de paraquedas; os homens são reagrupados em direção ao posto de comando central e protegidos de rajadas de artilharia em trincheiras inacabadas. A fotografia também é de março de 1954

74 The SPI [*Service Presse Information*] was more than a simple organ for the spread of illustrative documentation or propaganda; it was to become a real tactical weapon in the service of the Haut Commissariat. Its main role was to put a positive spin on the activities of the Expeditionary Corps and the civilising actions of French institutions in Indochina faced with communist «disinformation» and the prevailing scepticism at home (<http://en.museeniepce.com/index.php?exposition-en/passees-2010-2013/L-Indochine-en-guerre>. Acesso em 9 de maio de 2018)

75 <http://en.museeniepce.com/index.php?exposition-en/passees-2010-2013/L-Indochine-en-guerre>. Acesso em 9 de maio de 2018

76 Este fato foi indicado pelo jornalista da revista estadunidense *Life*, David Douglas Duncan na edição nº 5 de 3 de agosto de 1953. Disponível em: <http://en.museeniepce.com/index.php?exposition-en/passees-2010-2013/L-Indochine-en-guerre>. Acesso em 9 de maio de 2018

Figura 2 – CAMUS; PERAUD. A l'abri dans les tranchées les renforts vont aller occuper de nouvelles positions. (Abrigado nas trincheiras, os reforços irão ocupar novas posições).



A fotografia⁷⁷ aponta que a Batalha em Dien Bien Phu foi marcada pela existência de trincheiras como na I Guerra Mundial (1914-1918). Na verdade, muitos analistas militares e veteranos de guerra consideraram Dien Bien Phu como uma espécie de Verdun, uma das muitas batalhas ocorridas na I Guerra Mundial em que trincheiras, chuva, lama e morte se misturavam entre os combatentes⁷⁸.

A documentação visual do embate ajuda a compreender melhor como era a realidade do soldado. Filmagens realizadas por André Lebon e Pierre Schoendoeffler⁷⁹, em 1953 e 1954, respectivamente, mostram soldados franceses auxiliando na elevação das fortificações, a ação

77 Disponível em:

<https://www.photo.rm.n.fr/archive/13-525067-2C6NU0DJ8C20.html>

78 "Para mim, o mistério e a grandeza de Dien Bien Phu se situam na realidade em outro ponto, pois esses homens lutaram como seus avôs tinham feito em Verdun, uma tragédia renovada com a diferença que seus avôs tinham o solo da França sob os pés". Esta frase, de Pierre Schoendoeffler – um cinegrafista e fotógrafo presente filmando e fotografando na Batalha de Dien Bien Phu – revela as aproximações que normalmente são feitas em relação às batalhas de Verdun, durante a I Guerra Mundial, e a de Dien Bien Phu, em 1954. Esta afirmação está contida em uma matéria de Ricardo Bonalume Neto, do site da Folha de São Paulo intitulado "A Última Batalha da Indochina" expia culpa dos franceses no Vietnã. Para acessar: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/12/29/ilustrada/10.html>. Acesso em 26 de agosto de 2018.

Outras comparações entre as duas batalhas nas diferentes guerras estão no verbete "Dien Bien Phu, Battle preparation and context" e no "Dien Bien Phu, experience of Battle", do Dicionário (GOSCHA, 2011). No primeiro verbete há a afirmação da semelhança, devido à existência das trincheiras, mas o texto aponta uma grande diferença, ao indicar a mobilidade do exército socialista dos vietnamitas, que tentava cercar os soldados entrincheirados franceses. (GOSCHA, 2011, p. 142). No segundo verbete há uma comparação entre as duas batalhas ao indicar a quantidade de crateras, sujeira e terra negra que se formaram devido às explosões de artilharia (GOSCHA, 2011, p. 145)

79 As filmagens podem ser vistas em <http://archives.ecpad.fr/la-bataille-de-dien-bien-phu/>.

Acesso em 10 de maio de 2018. A filmagem de André Lebon mostra os preparativos se erguer a base; o de P. Schoendoeffler mostra a ação de combate dos soldados do lado francês. Há ainda um terceiro vídeo, sem o nome do autor, indicando o momento da vitória do EVN. Sabe-se somente que a autoria das filmagens é vietnamita

de combate contra o EVN e mesmo o socorro a feridos durante o enfrentamento, além de uma missa celebrada no *front*.

De acordo com o verbete sobre a batalha, Dien Bien Phu, experience of Battle, do *Historical Dictionary of the Indochina War (1945-1954)*, organizado por Christopher E. Goscha de 2011, os embates se deram a partir de três ataques vietnamitas entre 13 de março e maio de 1954. Neste longo período de incursões, o soldado não tinha vida fácil nas trincheiras. De acordo com o verbete,

“Pesadas e aparentemente incessantes chuvas em abril encheram as trincheiras com lama profunda nos joelhos, criando doenças e infecciosas à medida que cadáveres não evacuados de ambos os lados apodreciam, dando origem a um fedor indescritível correspondido apenas às imagens dos cadáveres em decomposição. Enxames de moscas amarelas desciam sobre os cadáveres e as feridas infectadas, deixando suas larvas para se transformarem em vermes, aterrorizando jovens soldados em ambos os lados das trincheiras. No final, uma grande epidemia de disenteria eclodiu no lado vietnamita. Coisas semelhantes ocorreram no lado da União Francesa” (GOSCHA, 2011, p. 145)⁸⁰

As fotografias de Daniel Camus e Jean Pérraud circularam na França principalmente por uma das principais revistas francesas da época: *Paris-Match*. A Batalha de Dien Bien Phu foi notadamente noticiada por diversas revistas. Na verdade, a opinião pública, antes desinteressada pelo que acontecia no Vietnã e na Indochina, passa a prestar maior atenção a partir de 1950, e mais especificamente em 1954, ano em que ocorre a batalha. Essa mudança de interesse está ligado ao contexto e a conjuntura política pela qual a França passava no pós-segunda guerra e no início dos anos 50 do século XX.

No início do conflito, o desinteresse da população francesa estava ligado a pelo menos três fatores se comparados a situação na Argélia (que vai iniciar o seu conflito contra França momentos depois da Indochina): primeiro, porque o contingente populacional francês na Indochina era pequeno, inferior, por exemplo, ao da Argélia Francesa; outro motivo diz respeito ao exército: enquanto na Argélia o contingente militar era de franceses jovens, na Indochina o exército que lutava defendendo os interesses franceses era formado em sua

80 Heavy, seemingly incessante rain in April filled the trenches with knee deep mud, breeding disease and infectious as un-evacuated corpses on both sides rotted away, giving rise to an indescribable stench matched only by the sights of the decomposing cadavers. Swarms of yellow flies descended upon the corpses and the infected wounds leaving their larvae to turn into maggots, terrifying Young soldiers on both sides of the trenches. Towards the end, a major dysentery epidemic broke out on the Vietnamese side. Similar things occurred on the French Union side (GOSCHA, 2011, p. 145)

maioria por não-franceses. O Corpo Expedicionário francês no Extremo Oriente era formado por um grande grupo de pessoas que vinham das mais diferentes partes do Império colonial e que, talvez em função disso, não tenham tido por algum tempo certo reconhecimento pela sociedade francesa.

O terceiro fator está ligado ao contexto político francês, pois logo após a Segunda Guerra Mundial, o país precisava se reerguer. A França acabara de formar a 4ª República e por isso estava desestabilizada em todos os sentidos. Tanto interna quanto externamente. Precisava se organizar e organizar o seu império colonial. Afirma-se que um dos motivos para que a 4ª República não tenha tido sucesso foi a Guerra da Indochina, principalmente nas questões relativas a derrota francesa em 1954 em Dien Bien Phu (EDWARDS, 2010, p. 11)

Maura Edwards (2011) apresenta um argumento padrão para explicar os motivos pelos quais a opinião pública francesa negligenciou o conflito na Indochina:

A explicação padrão para esta falta de interesse é que a guerra estava sendo travada em um lugar distante por soldados profissionais pelo controle de uma colônia com uma pequena população europeia. Daloz e Cenerelli, entretanto, também apontam para o público "pobrememente informado", cuja ignorância era dificilmente corrigida pelos políticos e pela imprensa. A dissertação de Cenerelli sobre a cobertura da guerra pela mídia revela que o público estava frequentemente recebendo relatórios da mídia incompletos ou contraditórios, os quais naturalmente tornavam difícil a apreciação completa das complexidades do conflito (EDWARDS, 2011, p. 12-3)

É importante observar que a opinião pública francesa não foi apenas indiferente aos acontecimentos na Indochina neste período. Houve revoltas em torno do conflito, em manifestações de oposição à guerra. Neste caso, a maior parte delas vinha de pessoas ligadas à esquerda francesa. O Partido Comunista Francês era uma voz contra a guerra e muitos trabalhadores, especialmente aqueles ligados ao carregamento de equipamentos militares em trens e navios, passaram a boicotar o envio de equipamentos para a luta no Vietnã. Tal movimento chamou a atenção do governo, pois uma lei contra este tipo de ação foi criada. Muitos manifestantes foram presos por interferirem nesses envios de equipamentos. (EDWARDS, 2011, p. 13-4). Muitos intelectuais e revistas se engajaram nos protestos contra a guerra ao publicarem, pintarem ou cantarem sobre seus opositores⁸¹.

81 Sobressaem-se destes casos os episódios envolvendo Raymonde Diem e Henri Martin. No primeiro, a ativista de esquerda, juntamente com uma centena de opositores, foi presa por 1 ano por tentar impedir que um trem saísse da estação com equipamentos militares que iriam para a Indochina; o segundo está ligado a um veterano da Resistência e voluntário arrependido de ingressar na Marinha durante a ocupação japonesa

A partir de 1950 o panorama da opinião pública em torno da guerra na Indochina muda. Isto se deve às potências da Guerra Fria, pois entram em cena para dar legitimidade a um ou outro poder no Vietnã (China e URSS para o governo de Ho e EUA para o governo de Bao Dai no sul). De acordo com o verbete *French Public Opinion* do Dicionário *Historical Dictionary of Indochina War* (GOSCHA, 2011, p. 394), em fevereiro de 1954, antes de se iniciar a Batalha de Dien Bien Phu, a opinião pública francesa passa a dar uma maior atenção ao conflito, demonstrando que boa parte dos franceses entrevistados não apoiava a guerra, preferindo uma saída negociada ou mesmo o abandono da Indochina por parte da França. Este balanço aponta uma diferença em relação ao início do conflito: neste período, um pouco mais da metade da população francesa (52%) acreditava que soldados franceses deveriam recuperar a colônia para o Império francês. É importante problematizar esses números. De acordo com Maura Edwards, em 1953 as entrevistas de opinião perguntaram a frequência em que os franceses liam notícias sobre a guerra e 70% das pessoas entrevistadas liam de vez em quando ou nunca. Este número revela o grau de indiferença do francês comum em relação a guerra (EDWARDS, 2011, p. 12).

A partir da guerra em Dien Bien Phu há um maior interesse nas questões da Indochina. Isto é traduzido, por exemplo, quando percebemos que a revista a qual as fotografias de Daniel Camus e Jean Pérraud aparecem, a *Paris-Match*, passa a ter um maior número de fascículos dedicados a batalha. As matérias jornalísticas tentavam mostrar o lado heroico dos soldados do Corpo Expedicionário Francês do Extremo Oriente. O blog *iconic photos* assim descreve as publicações da *Paris-Match*:

A cobertura mais extensa foi no *Paris Match*, o equivalente da revista *Life* na França, que publicou 144 fotos do Diên Biên Phu entre 20 de março e 15 de maio, e dedicou cinco capas dianteiras à batalha. Suas manchetes eram igualmente grandiosas: ‘L’épopée de Dien Biên Phu’ (A Epopéia de Diên Biên Phu, 8 de maio); *Le Calvaire e o Gloire du Général de Castries* (O Sacrifício e a Glória do General de Castries, 13 de maio); e “*La Tragédie des blessés*” (A tragédia dos feridos, 22 de maio)⁸².

na Indochina que foi preso por cinco anos por acusações de distribuir panfletos contra a guerra e de sabotagem de um navio. Ele ficou preso na cadeia por três anos, liberado após o perdão do então presidente Vincent Auriol (EDWARDS, 2011, p. 14)

82 Disponível em: <https://iconicphotos.wordpress.com/tag/indochina/>. Acesso em 10 de maio de 2018. “The most extensive coverage was in *Paris Match*, France’s equivalent of *Life* magazine, which published 144 photos from Diên Biên Phu between 20 March and 15 May, and devoted five front covers to the battle. Its headlines were equally grand: ‘*L’épopée de Diên Biên Phu*’ (The Epic of Diên Biên Phu, 8th May); *Le Calvaire et la Gloire du Général de Castries* (The Sacrifice and Gloire of General de Castries, 13th May); and ‘*La Tragédie des blessés*’ (The Tragedy of the Wounded, 22nd May)

3.1.2 Dien Bien Phu e a versão vietnamita do conflito

O lado vencedor da batalha também tinha seus fotógrafos e cineastas. O estudo em tela possui uma fotografia vietnamita deste momento. O objetivo é nem tanto se fazer uma História Visual, pois há impedimentos linguísticos para isso, mas mostrar os dois lados do conflito que ocorria no Sudeste Asiático. Além disso, é importante ter em mente as diferentes versões das guerras no Vietnã, para não incorrer no “Perigo da História Única”, como apontou Chimmamanda Adichie, em palestra de 2009⁸³.

As fotografias vietnamitas e do Exército do Vietnã do Norte eram ferramentas da propaganda do regime de Ho Chi Minh. Em sua maior parte, elas buscavam romantizar o conflito e demonstrar a população do país que o regime comunista era superior ao francês. Era importante para o sistema político que estava sendo implementado ter o apoio total da população. Assim, as fotografias e certas políticas implementadas, tais como a reforma agrária⁸⁴, serviram de instrumentos de mobilização para esse apoio popular.

Importante observar que desde a implementação da República Democrática do Vietnã em 1945 houve a tentativa de instaurar um projeto cultural no país que desmobilizasse a estrutura cultural colonial francesa, na defesa da cultura nacional vietnamita. De início, este projeto consistia na defesa de um nacionalismo anticolonial que buscava a independência. Era preocupação das lideranças socialistas que neste primeiro momento não houvesse dissensões entre a população: o povo vietnamita, independentemente de qualquer classe social deveria defender a independência do país.

Somente mais tarde, em 1948, o Partido Comunista passa a se preocupar em abranger este projeto nacional cultural nas questões socialistas. Acredita-se que as razões para isso

83 A escritora nigeriana proferiu uma palestra em 2009 na Conferência Anual – TED Global – cujo título era “Perigo da História Única”, a qual tratava sobre a necessidade de escritores e leitores – e na verdade todas as pessoas – a se atentarem para a diversidade e pluralidade das pessoas, no intuito de diminuir os prejuízos do preconceito e dos estereótipos. Para assistir a palestra, acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>

84 Assume-se que a execução do plano de reforma agrária pelo Partido dos Trabalhadores Vietnamitas tenha relação direta com os preparativos para a Batalha de Dien Bien Phu. A reforma no campo teve sua implementação acelerada não somente por suas razões sociais, econômicas e políticas para o ano de 1953, mas também como forma de mobilizar os camponeses no apoio às causas militares do partido (verbete Dien Bien Phu, battle preparation and contexto, dicionário da Guerra da Indochina, p. 142)

estejam ligadas ao advento da Guerra Fria e a consequente aproximação do regime do Vietnã do Norte a Moscou e a Pequim de Mao. A partir deste período – e mais especificamente em dezembro de 1953 – a cultura vietnamita deve se aproximar ao materialismo. Isto significa dizer que ela deve se opor àquilo que era considerado burguês, capitalista, feudal e reacionário, e usar o marxismo-leninismo como o aspecto cultural dominante e preponderante (PRIBBENOW, 2002).

O site da wikicommons, o qual a fotografia foi extraída, possui a seguinte legenda: “Victory in Battle of Dien Bien Phu”, com o mesmo descritor. A fotografia é creditada ao Exército Popular do Vietnã, afirmando que foi publicada em 1954. Aponta também que a fotografia está no museu do Exército Popular do Vietnã, em Hanoi.

Acredita-se que o fato de a foto ser creditada ao exército e não ao agente dela reside no fato de que muitos fotógrafos vietnamitas não divulgavam os seus nomes ou utilizavam um nome de guerra, por acreditarem que eles se enxergavam como uma “parte humilde de uma luta maior”. Além disso, muitos eram autodidatas e trabalhavam para diversos órgãos do governo norte-vietnamita, tais como a Agência de Notícias do Vietnã, a Frente de Libertação Nacional e diversos jornais⁸⁵. As condições de trabalho destes fotógrafos eram diferentes das dos ocidentais, pois os recursos e equipamentos eram escassos, salas de revelação de fotografias eram raras (há o depoimento de Lam Tan Tai que afirma que ele revelava as fotografias nas florestas escuras, usando os recursos que ela provia⁸⁶).

85 Disponível em: <https://mashable.com/2016/02/05/another-vietnam-photography/#duWy9K.PDGqt> .
Acesso em 10 de maio de 2018

86 Op. Cit



Figura 3 - EXÉRCITO DO POVO DO VIETNÃ. Victory in Battle of Dien Bien Phu (Vitória em Dien Bien Phu). Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Victory_in_Battle_of_Dien_Bien_Phu.jpg.

Apesar de ser complicada a análise da fotografia selecionada, é possível perceber o seu circuito pela internet. Interessante observar que as legendas da fotografia muda, ou seja, o texto descritivo é provavelmente escrito pelo responsável por suprir o *site* com as informações. Embora elas se difiram nas palavras utilizadas, elas possuem semelhanças quando apontam o heroísmo e o sacrifício dos combatentes vietnamitas durante a batalha, até a sua vitória em 7 de maio de 1954. O site do Partido Comunista Vietnamita, por exemplo, assim apresenta a legenda desta fotografia: “Após 56 dias de combates sangrentos, a batalha em Dien Bien Phu termina 07 maio de 1954 pela queda do acampamento fortificado francês, que sela o fim da presença francesa na Indochina e vê o surgimento do Vietnã como nação independente (Foto: Trieu Dai)”.

Interessante observar que este site confere a autoria da fotografia a Trieu Dai, um fotógrafo vietnamita que trabalhava para o Exército do Vietnã do Norte e para o Estado. O *site* da UQAM (Universidade de Quebec em Montreal) assim se refere acerca de seu trabalho:

A República Democrática do Vietnã também produziu um excepcional fotógrafo de guerra, Trieu Dai. Como seus colegas franceses, ele trabalhou para o exército e para o estado que o apoiava. No entanto, Trieu Dai produziu alguns quadros

notavelmente pungentes de homens em batalha, os vietnamitas. E os assuntos de suas fotos nem sempre agradavam a máquina de propaganda da qual ele fazia parte. Aqueles que ele tomou durante a batalha de Dien Bien Phu são um exemplo disso. Disponível em: <https://indochine.uqam.ca/fr/component/content/article/1195-photography.html>. Acesso em 10 de maio de 2018⁸⁷

A fotografia mostra o momento em que os soldados vietnamitas conquistam a base de Dien Bien Phu definitivamente. Um soldado hasteia a bandeira da República Democrática do Vietnã após escalar uma construção da base. Um segundo soldado também está nesta elevação segurando uma arma. Não há euforia nos três personagens fotografados (há um terceiro soldado segurando um rifle ao fundo) pela vitória, mas sabe-se que ela está garantida. A fotografia provavelmente foi tirada após a capitulação e rendição do alto-comando francês de Dien Bien Phu.

A literatura especializada analisa a capitulação dos franceses nesta batalha. Entretanto, é interessante observarmos a forma como os vietnamitas criam a narrativa do momento de vitória:

De 13 a 17 de março de 1954, nossas tropas abriram fogo no primeiro ataque na fortaleza de Dien Bien Phu, destruindo a fortaleza de Doc Lap, derrotando o inimigo em Ban Keo. , abrindo a porta para o centro do conglomerado. De 30 de março a 30 de abril de 1954, nossas tropas abriram o segundo ataque para destruir o forte oriental. A batalha entre nós e o inimigo foi muito acirrada, o círculo de nossas tropas se fechou com força, cercando o inimigo em uma situação muito miserável. De 1 a 7 de maio de 1954, nossas tropas atacaram a terceira onda, por sua vez, capturaram as fortalezas orientais e ocidentais, romperam os contra-ataques, destruíram todo o inimigo no conglomerado Dien Bien. Coberto 17 horas e 30 minutos em 7 de maio de 1954, ocupamos o comando do inimigo, capturamos o general De Quoc e todo o pessoal do corpo inimigo.

Depois de 56 dias lutando bravamente, astutos, criativos, nosso exército e nosso povo quebraram todo o grupo de fortalezas de Dien Bien Phu. O inimigo total morto e capturado foi 16.200, abatido e destruído 62 aeronaves; recolhemos todas as armas e armazéns, instalações de engenharia inimigas em Dien Bien Phu, que tem 28 grandes canhões, 64 veículos, 5 915 armas de fogo, 20.000 litros de gasolina, 21.000 guarda-chuvas, 20 toneladas de drogas e equipamentos médicos e muita munição, equipamento militar⁸⁸.

87 The **Democratic Republic of Vietnam** also produced an exceptional war photographer, Trieu Dai. Like his French counterparts, he worked for the army and the state supporting it. However, Trieu Dai produced some remarkably poignant pictures of men in battle, Vietnamese ones. And the subjects of his photos did not always please the propaganda machine of which he was a part. Those he took during the battle of Dien Bien Phu are a case in point

88 <http://baoquangninh.com.vn/chinh-tri/201411/huong-toi-ky-niem-70-nam-thanh-lap-qdnd-viet-nam-qdnd-viet-nam-cung-toan-dan-gianh-thang-loi-trong-cuoc-tien-cong-chien-luoc-dong-xuan-1953-1954-dinh-cao-la-chien-dich-dien-bien-phu-2247232/>. Acesso em 11 de maio de 2018. Interessante observar que a mesma fotografia aparece neste site. Na sua legenda, lê-se: Após 56 dias e noites de combates contínuos, na tarde de 7 de maio de 1954, a decisiva vitória decisiva do Exército do Povo Vietnamita sobrevoou os telhados de

Os dois fotografos franceses aqui apresentados são levados como prisioneiros, assim como tantos outros. Entretanto, somente Daniel Camus retorna a França anos mais tarde, pois foi libertado de seu cativeiro três meses depois. Jean Pérraud é tratado pelo governo francês como desaparecido e muitos o consideram morto, graças a uma tentativa de fuga.

Acerca da vitória, o governo comunista de Ho Chi Minh concluiu em uma assembleia (Assembleia Nacional Democrática do Vietnã) em 1955 o seguinte:

O Exército Popular do Vietnã lutou bravamente em situações extremamente difíceis, de sofrimento; fez brilhantes vitórias, inscritas na história da grande resistência das páginas mais históricas da nação, trazendo assim a resistência de nossa nação a grande vitória hoje. Tão alto quanto a bandeira "Vitória decisiva" que o Partido e o Presidente Ho Chi Minh deram, nosso exército e todo o povo pisaram em um novo caminho de luta⁸⁹

A vitória do Exército do Vietnã do Norte em Dien Bien Phu significou uma mudança nas questões relativas ao império francês e da geopolítica relativa a Guerra Fria. Na verdade, havia bastante coisa em jogo naquele momento. A presença dos EUA que até então era de dar apoio material e logístico mudou, pois o governo de Washington se viu obrigado a se fazer mais presente na política do Vietnã do Sul, interferindo, por exemplo, nas eleições e na garantia do poder para Diem. Começava assim, a Guerra do Vietnã ou Segunda Guerra da Indochina ou, para os vietnamitas, Guerra de Resistência contra a América.

3.2. Guerra do Vietnã (1955-1975) a partir das fotografias

O conflito que se estabeleceu nos anos seguintes com a entrada dos EUA (após a derrocada francesa em Dien Bien Phu) marcou formas diferentes de combates para as Forças Armadas estadunidense. Os militares americanos estavam, até então, acostumados a lutarem em guerras em que batalhão enfrentava batalhão, como ocorrera na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Entretanto, o enfrentamento contra o Exército do Vietnã do Norte e o Vietcong vai determinar uma grande dificuldade para os EUA durante o período em que lutam no sudeste asiático.

Como se sabe, os vietnamitas buscavam a independência em relação a França, ao mesmo tempo em que os vietnamitas do norte, liderados Ho Chi Minh, almejavam um Vietnã

Do Quat. Operação Dien Bien Phu venceu a vitória”. Os site está escrito em vietnamita e foi traduzido pelo Google Tradutor com ajustes meus para total sentido das orações em português. Nenhuma alteração de sentido foi feita.

89 Op. Cit.

unido e socialista. Estes objetivos marcaram a vida do vietnamita comum, tendo em vista que, em termos de táticas de guerra, a propaganda política e o arregimento de civis para a guerra de guerrilha Vietcong foram cruciais para o resultado final do conflito.

Pode-se afirmar que os vietnamitas estavam divididos em duas frentes distintas. De um lado, no norte, existia o Exército do Vietnã do Norte (EVN); no outro, havia a Frente Nacional de Libertação do Vietnã – ou Vietcong – que tinha como força a tática de guerrilha e o arregimento de camponeses vietnamitas (o Vietnã era um país agrário) para a sua causa.

A tática de guerrilha empreendida principalmente durante a fase norte-americana na Guerra do Vietnã consistia na aplicação do conhecimento do terreno e do território, na mobilidade de tropas com número reduzido de soldados, uso de armamentos menos sofisticados. Além disso, os guerrilheiros contam com o apoio e a simpatia da população, especialmente dos camponeses que habitavam o interior do país.

É importante mencionar neste sentido que a guerrilha no Vietnã obteve êxito no contato com a população majoritariamente campesina por motivos que são de natureza política, mas também pela situação pela qual muitos camponeses passavam naquele momento. Assim, do ponto de vista político, o contexto pelo qual o Vietnã passava, de descolonização (em relação ao domínio secular francês), e de expulsão dos japoneses no pós Segunda Guerra, incitava um sentimento de nacionalismo entre os vietnamitas. Os líderes comunistas vietnamitas, tanto Ho Chi Minh quanto Vo Nguyen Giap, souberam articular bem esse sentimento com a necessidade de independência e de luta contra as potências ocidentais para fins de criação de um Estado socialista.

Por outro lado, a vida do camponês no Vietnã era bastante complicada. O governo do Vietnã do Sul, que estava nas mãos de Ngo Dinh Diem neste período, criara o programa chamado “vilas estratégicas”: habitações militarizadas, que teriam a função de proteger os camponeses do conflito que residiam no país. Entretanto, estas vilas eram locais de trabalho forçado (WIEST, 2015, p. 33) e esta realidade, somada ao discurso e a propaganda da Frente Nacional de Libertação do Vietnã (FNLV) permitia que camponeses engrossassem as fileiras de guerrilheiros do Vietcong.

Além disso, era tática dos guerrilheiros a aproximação com estes camponeses. Eric Hobsbawm em um ensaio de 1965 sobre a Guerra do Vietnã assim apresenta a posição do guerrilheiro em relação a população campesina:

E aonde quer que o exército vá, aplicará os princípios essenciais da guerra de guerrilhas que, quase por definição, se tornam inaplicáveis pelas forças

convencionais: (a) pagar por tudo o que é fornecido pela população local; (b) não violentar as mulheres da região; (c) dar terra, justiça e escola aonde quer que vá; e (d) nunca viver melhor ou diferente do que os habitantes locais (HOBBSAWM, 2015, p. 218).

Estes fatores então contribuíram para o fortalecimento da guerrilha no Vietnã. Pode-se também somar a eles os constantes bombardeios das aeronaves americanas com bombas, napalm, e desfolhantes nos terrenos do país. A tática de devastar o campo do Vietnã para deixar os guerrilheiros a descoberto não só foi um fracasso do ponto de vista militar, como trouxe a inimizade dos camponeses vietnamitas. Os horrores e massacres de civis não podem ser negligenciados nesta lista.

Este quadro era novo para a potência capitalista. Ligada a uma estratégia militar convencional, de grandes números logísticos e de homens, os EUA acabaram por repetir as táticas das guerras anteriores (II Guerra Mundial e Guerra da Coréia). Logo os militares estadunidenses perceberam que mudanças deveriam ser realizadas. Por isso, o conflito vai obrigar as Forças Armadas norte-americanas a criar unidades e pelotões de reconhecimento. Estas novas unidades, diferentemente das criadas durante a II Guerra Mundial, possuíam um número menor de fuzileiros – alguns estudos americanos indicam um número de seis soldados por unidade. Isso dava a mobilidade e a camuflagem necessárias para realizar com sucesso as missões estabelecidas⁹⁰.

Dentro desta nova realidade, os resultados se tornaram mais positivos para o lado americano, diminuindo o número de baixas e aumentando o número de casualidades de seu inimigo:

Com as doutrinas revisadas e novas táticas no local, as equipes da Force Recon começaram a provar seu valor. Em 1967, o major James Steele, da III seção da Inteligência da Força Anfíbia Marinha, começou a comparar as estatísticas entre Force Recon e unidades normais da Marinha. Os resultados foram surpreendentes. Ao comprovar os índices de morte, Steele descobriu que a taxa de mortalidade para a infantaria marítima regular era 7.6 inimigos mortos por um fuzileiro naval. Para Force Recon, a proporção foi de 34 inimigos mortos por cada um Force Recon Marine. Na categoria de contato inimigo, ele revelou que, com unidades regulares de infantaria marinha, o inimigo iniciou contato com 80% do tempo. Mas com Force Recon, foi o contrário. Surpreendentemente, em 95 por cento dos incidentes, foi a Force Recon que iniciou o contato. Essas, e outras estatísticas extraordinárias, teriam um impacto no uso da Force Recon dois anos depois. Em 1969, o General de Divisão (depois o tenente-general) Herman Nickerson, Jr. voltou ao Vietnã como o

90 Sobre as táticas de patrulhas americanas no teatro vietnamita, ver Ankony, Robert C., *Lurps: A Ranger's Diary of Tet, Khe Sanh, A Shau, and Quang Tri*, revised ed., Rowman & Littlefield Publishing Group, Lanham, MD (2009). e Chambers, Larry, *Recondo: LRRPs in the 101st Airborne*, Ivy Books, New York, 1992, pps. 131-77

comandante geral III Marine Amphibious Force. ZIMMERMAN, Dwight Jon. Defensemedianetwork.com, acesso em 29 de maio de 2017⁹¹.

As táticas de guerrilha utilizadas pelos comunistas no Vietnã se difere completamente das estratégias (e mesmo visão de como se fazer guerra) dos EUA nos anos anteriores ao conflito. A guerra convencional de grandes aparatos militares, industriais e de contingente humano se difere completamente em relação a guerra de guerrilha.

As operações de guerra no Vietnã pelo lado americano vão se constituir majoritariamente naquilo que se convencionou chamar de Operações de Busca e Destruição (*search and destroy operations*). Estas consistiam em uma tática de guerra em que o seu exército deve infligir um alto nível de atrito com o inimigo, a ponto deste ter suas forças minadas com o tempo (WIEST, A.2015, p. 63). Este tipo de tática foi empregada principalmente no período em que William Westmoreland⁹² esteve à frente do comando de assistência militar ao Vietnã.

As operações de Busca e Destruição exigiam um grande número de armamentos e equipamentos militares. É importante afirmar que um dos grandes obstáculos que os fuzileiros e soldados das Forças Armadas americanas enfrentavam eram a geografia do Vietnã (além das táticas de guerrilha Vietcong): clima quente e úmido e florestas tropicais fechadas e úmidas. Assim, os *platoons* norte-americanos possuíam fuzis (como o M-16), granadas, explosivos plásticos, metralhadoras de alto calibre (como a M-60) e morteiros dos mais variados calibres. Apoio aéreo e náutico eram fornecidos também quando pedido ou demandado por uma missão em especial. As operações dos EUA tinham botes de patrulhamento de rios (o Vietnã é

91 "With the revised doctrines and new tactics in place, Force Recon teams began steadily proving their worth. In 1967, Maj. James Steele of the III Marine Amphibious Force Intelligence section began comparing statistics between Force Recon and regular Marine units. The results were startling. In tallying kill ratios, Steele discovered that the kill ratio for regular Marine infantry was 7.6 enemy killed for one Marine. For Force Recon, the ratio was 34 enemy killed for every one Force Recon Marine. In the category of enemy contact, he revealed that with regular Marine infantry units, the enemy initiated contact 80 percent of the time. But with Force Recon, it was the opposite. Astonishingly, in 95 percent of the incidents, it was Force Recon that initiated contact. These, and other extraordinary statistics, would have an impact on the use of Force Recon two years later. In 1969, Maj. Gen. (later Lt. Gen.) Herman Nickerson, Jr. returned to Vietnam as the commanding general III Marine Amphibious Force

92 William Westmoreland assumiu o Comando de Assistência Militar ao Vietnã em 1964, em um momento em que a opinião pública dos EUA não criticava a intervenção militar do país no sudeste asiático. Deixou o cargo em 1968, ao assumir o Estado Maior dos EUA. O seu comando foi marcado pelo aumento de pedidos de mais recursos e homens para o conflito no Vietnã, à medida que o tempo passava. Além disso, foi durante o seu comando que as operações de Busca e Destruição se iniciaram, apesar de Westmoreland acreditar que a melhor forma de combater os socialistas vietnamitas era a partir de uma estratégia que os levassem para uma guerra mais aberta, com uso de mais homens, batalhões e força aérea. A opinião pública estadunidense passou a criticar o seu comando com a Ofensiva Tet realizada pelos exércitos de Giap do norte e do Vietcong no sul, que pegou as tropas norte-americanas e sul-vietnamitas de surpresa, apesar de os EUA infligirem grandes perdas aos socialistas e com isso, vitórias em batalhas durante a Ofensiva.

cortado por vários rios, o que os tornavam componentes táticos importantes, além de rota de deslocamento de tropas, armamento, munição e mantimentos. Os botes MKII PBR – Patrol Boat – River –, por exemplo, tinham a função de patrulhar e auxiliar o deslocamento das unidades táticas de reconhecimento) e se utilizou de helicópteros dos mais variados tipos (como o Boeing Vertol CH-45 Sea Knight dos marines americanos. Helicóptero bastante usado no teatro de guerra do Vietnã, o CH-45 tinha a função de patrulha, reconhecimento, salvamento, dentre outras funções. Além disso, podia carregar equipamentos e outros veículos).

Além de botes, barcos e helicópteros, os EUA se utilizavam de aviões para bombardeamento de locais estratégicos. Desfolhantes, napalm, bombas de fósforo, de fragmentação, dentre outros, eram lançados por essas aeronaves, causando uma destruição imensa na superfície, pois o lançamento destes armamentos matava fauna e flora, além de civis vietnamitas. O objetivo deste tipo de estratégia eram limpar os campos vietnamitas para que os soldados da guerrilha ficassem descobertos e desprotegidos.

Na verdade, estas missões de Busca e Destruição causaram uma série de mortes de civis no Vietnã. Muitos afirmam que um dos motivos que levaram a isso é o fato de que os soldados do Vietcong se misturavam aos civis nas várias aldeias espalhadas pelo território do país, o que dificultava o reconhecimento destes por parte dos soldados dos EUA. Este alto saldo de morte de civis também pode ser explicado pelo que se convencionou chamar de *Body Count*, a contagem de casualidades realizadas pelas unidades militares estadunidense em operações de guerra. Acerca disso, Andrew Wiest e Chris Mcnab afirmam que

(...) a ênfase na 'contagem de corpos' do inimigo levou as unidades americanas a, muitas vezes, inflacionar as alegações de morte ou, em algumas ocasiões, à morte accidental ou deliberada de civis. Além disso, o enorme poder de fogo americano criou uma destruição tão indiscriminada que irritou ainda mais a população sul-vietnamita, sem mencionar os seus efeitos adversos na opinião mundial através das reportagens exibidas nos noticiários globais (WIEST, 2015, p. 65)

Com o desenrolar da guerra, as operações de Busca e Destruição vão sofrendo algumas alterações. Na verdade, as B&D passaram a tomar uma posição diferenciada a partir de 1967. De acordo com Wiest e Mcnab, estas operações passaram a ter as funções de

(...) destruir as bases existentes do Vietcong/EVN e criar 'áreas pacificadas'; segundo, para atacar os pontos de desenvolvimento e infiltração e para irromper o estabelecimento de outros postos avançados do Vietcong/EVN (WIEST, 2015, p. 72)

Diversas batalhas foram realizadas no período de 1967 e 1968, com um saldo devastador em termos ambientais (devido às bombas, napalm e desfolhantes despejados pelas aeronaves norte-americanas), além das perdas de vidas humanas (afirma-se que o saldo de

mortes de comunistas neste período pelos militares dos EUA tenha aumentado). Embora as batalhas tenham dado vitória aos militares estadunidense, a estratégia de Busca e Destruição foi desativada em 1968 não só pelas questões políticas implicadas a elas, mas pelos erros que foram cometidos. A pressão popular de oposição a este tipo de tática também foi um fator para o seu fim (WIEST, 2015).

3.2.1 O Massacre de Dak Son (1967)



Figura 4 – Massacre em Dak Son. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:DakSonMassacre2.jpg?uselang=pt-br#filehistory>

A fotografia selecionada do Massacre de Dak Son pode nos revelar algo muito maior do que a imagem de horror nela estampada. A mulher, nua, brutalmente assassinada que observamos na imagem preto e branco de um ângulo superior, fazia parte de uma minoria étnica que, à época dos conflitos na Indochina, passava por dificuldades em muitos sentidos, tendo em vista que a sua posição política na região era diferenciada em relação às forças que jogavam o jogo político do período. De fato, a mulher e todos os habitantes da sua aldeia mortos da mesma ou de forma semelhante, era conhecida por um nome genérico de Montagnard, ou montanhese, ou Povo da Montanha.

No que diz respeito a imagem – também selecionada do site da wikicommons – pode-se inferir poucas coisas: primeiro é que ela é creditada a um fotógrafo-soldado do Exército

dos Estados Unidos (53rd Sig. Bn. (C), U.S. Army, de acordo com o site o qual ela foi tirada) e que ela está em um arquivo nos EUA, o Vietnam Center and Archive, da Universidade do Texas (que apresenta as mesmas informações contidas no wikicommons). Não se sabe o nome da mulher morta. O seu descritor aponta: *A female corpse at Dak Son. Caption reads, "NVA pays a visit, Dak Son"* (“um corpo feminino em Dak Son. Lê-se na legenda: Exército do Vietnã do Norte faz uma visita, Dak Son”). O que significa dizer que a fotografia faz parte de algum relatório em que a sua legenda afirma que o Exército do Vietnã do Norte, cuja sigla em inglês é NVA, esteve no local. A interpretação mais direta para esta legenda é a de que a morte da mulher se deve as ações do Exército do Vietnã do Norte. A legenda aparece também no link do Vietnam Center and Archive, mas o local onde está a legenda não é indicado.

Apesar de não sabermos onde está a legenda, é possível afirmar que o massacre de Dak Son, perpetrado em dezembro de 1967, foi um episódio de extermínio em um vilarejo, conhecido por Dak Son, de Montagnards pelos socialistas do norte do Vietnã. A questão é tentarmos entender as razões para este genocídio e que implicações estavam ligadas a ele antes do ocorrido. Para isso, é importante que tenhamos em conta alguns elementos importantes que transcendem a guerra, mas que, ao mesmo tempo, estão atrelados a ela.

Os Montagnards são um povo que habita as montanhas da Indochina e que tem uma origem étnica diferente da dos vietnamitas. Na verdade, o termo Montagnard se refere a um conjunto de povos não-vietnamitas que habitam as montanhas e que possuem aspectos culturais próprios e diferentes dos habitantes das planícies e que, por razões históricas, pouco se misturavam entre si – Mike D. Benge (2010) afirma que o vietnamita comum via as regiões montanhosas como morada de espíritos malévolos, em que até as águas dos córregos e rios eram envenenados e habitadas por selvagens, e bestas atroz e ferozes⁹³. Os Montagnards não necessariamente vivem no mesmo país (já que as fronteiras de delimitação de Laos, Camboja e Vietnã foram criados pelos franceses e eles desconsideraram as diversas etnias que habitavam as montanhas).

A participação dos Montagnards nos episódios ligados as guerras no sudeste asiático remonta ao período de colonização francesa e o seu estudo revela algumas considerações importantes de como cada um dos governos do Vietnã (o francês, o norte vietnamita e o sul

93 As informações aqui coletadas a respeito dos Montagnards são provenientes de dois textos: BENGÉ, Mike D. The History of the Involvement of the Montagnards of the central Highlands in the Vietnam War, dezembro de 2010. Acesso em <https://www.vvfh.org/uploads/Benge%20on%20Montagnards.pdf>. A outra fonte é o verbete “Montagnards”, encontrado em Encyclopedia of The Vietnam War (TUCKER, 2011b)

vietnamita) vai lidar com as questões das minorias étnicas e do uso da terra (e suas implicações políticas durante as guerras) no país.

No que diz respeito aos povos das montanhas, infere-se – e de maneira geral – que estes cultivavam a terra para subsistência e seus padrões de produção se diferiam dos vietnamitas, por eles, por exemplo, não utilizarem os campos alagados para o cultivo de arroz. Os seus vilarejos possuíam casas longas, bastante comuns, mas não encontrada em todas as aldeias. Este é um forte componente cultural dos Montagnards, e estas habitações são divididas entre diferentes famílias.

Durante a ocupação francesa, as montanhas serviram de locais para criação de plantações de seringais (para produção de borracha), café e chá, o que deixou a elite vietnamita com “inveja” (BENGE, 2010, p. 4). Após a saída dos franceses em 1954 com a derrota em Dien Bien Phu, os políticos do norte e do sul passaram a disputar as montanhas e os Montagnards e muitos viram os esforços dos EUA em armá-los contra os socialistas de forma reservada. De qualquer forma, tanto o governo capitalista do sul quanto o socialismo de Ho Chi Minh buscaram alternativas de aproximação aos povos das montanhas, especialmente no oferecimento de treinamentos militares e no ensino de técnicas de cultivo (como a irrigação).

Por um outro lado, os Montagnards tentaram, ao longo do tempo, buscar uma maior autonomia política em relação aos dois governos do Vietnã, inclusive tentando criar um território próprio no meio do país, nomeado Ana Chu Chang⁹⁴. Ao longo do tempo, um grande número de células políticas foram criados pelos montanhesees, tais como o *Le Front pour la Libération des Montagnards* (FLM), que evoluiu para “Bajaraka” e a *Front de Liberation des Hauts-Plateaux Montagnard* (FLHPM). Os franceses criaram uma zona autônoma em 1946, declarando que algumas regiões das Terras Altas Centrais deveriam se chamar Cochinchina (TUCKER, 2011b, p. 769). Entretanto, a partir de 1954, com a retirada dos franceses, as regiões das montanhas passam a ser administradas pelo Vietnã do Sul.

As questões dos Montagnards estão ligadas diretamente a preocupação dos dois lados da Guerra do Vietnã em trazê-los para o seu lado. Deste modo, os EUA incentivaram nas

94 Acerca disso, o verbete “Montagnards” afirma que “(...) In response to these threats [as disputas e presenças dos governos do norte e sul do Vietnã e os EUA] politically active highlanders envisioned na área comprising the Central Highlands of Vietnam and the eastern mountains of Laos and Cambodia as an independent homeland, Ana Chu Chiang” (BERMAN, p. 769). (“Em resposta a essas ameaças, os highlanders politicamente ativos previram uma área que compreende as Terras Altas Centrais do Vietnã e as montanhas orientais do Laos e do Camboja como uma nação independente, Ana Chu Chiang”)

regiões de montanhas, uma série de programas sociais e militares, no intuito de treinar os montanheseiros para as causas do Vietnã do Sul. Dentre estes projetos cita-se o *Truong Son Cadre Program*, que implicava em treinamento militar, em educação e agricultura para os quadros Montagnard. Estes, por sua vez, deveriam “coordenar atividades em ligação com os escritórios das províncias do Ministério para o Desenvolvimento de Minorias Étnicas, os vários departamentos de serviços provinciais e de comando militar” (BENGE, 2010, p. 6). Os Montagnards também fizeram parte das fileiras do exército do Vietnã do Sul.

E também estiveram presentes nas forças armadas do Vietcong e do Exército do Vietnã do Norte. A ligação destes com o Viet Minh começa com a luta contra os franceses. Alguns montanheseiros lutaram ao lado de Ho contra a França, não exatamente por gostarem dos vietnamitas ou do socialismo, mas por não aguentarem mais “o trabalho forçado e não remunerado para construir estradas, a obrigação do serviço militar e os altos impostos nos vilarejos” (BENGE, 2010, p. 6). Após a saída da França do Vietnã, Ho Chi Minh prometeu dar semi-autonomia para os Montagnards e muitos retornaram para o sul, embora poucos de fato levassem a sério tais promessas (BENGE, 2010, p. 6). Entretanto, de acordo com Benge, muitos montanheseiros foram levados à força pelo regime comunista do norte, doutrinado e reeducado para lutarem contra o sul e os EUA nas fileiras do Vietcong (BENGE, 2010, p. 6).

A luta dos Montagnards ao lado dos socialistas se deu em muitas regiões montanhosas e muitos membros vietnamitas do Vietcong passaram a conviver nestes vilarejos, contribuindo no dia a dia dos aldeões, se casando com moças montanheseiras, aprendendo seus costumes e ensinando técnicas de agricultura, tais como irrigação e terraços de arroz alagado (BENGE, 2010, p. 6). Estas são táticas típicas da guerra de guerrilha.

Ao lermos a literatura ocidental, especificamente a estadunidense, e alguns documentos de época, o massacre de Dak Son teria sido uma reação cruel do Exército do Vietnã do Norte no que diz respeito as possíveis relações entre a aldeia de Dak Son e o exército dos EUA.

O massacre consistiu na invasão de soldados do Exército do Vietnã do Norte (EVN) a aldeia e a execução sumária de todos os aldeões (sabe-se que houve sobreviventes) em 5 de dezembro de 1967. As razões para esta atrocidade estão ligadas a ideia de se dar um exemplo de punição àqueles que não estivessem na linha de conduta determinada pelos comunistas.

De acordo com Benge, as motivações para o massacre estão ligadas ao fato de que Dak Son era refúgio de 800 Montagnards refugiados, principalmente mulheres e crianças,

fugidos do Exército do Vietnã do Norte e do Vietcong; muitos Montagnards trabalhavam como servos ou escravos dos comunistas e, por fim, as forças socialistas quiseram dar um exemplo matando o vilarejo todo com uso de armas pesadas, artilharia e lança-chamas. Ao todo, de acordo com o autor, 252 pessoas foram mortas, 33 gravemente feridas com queimaduras de 3º grau e outros 100 sequestrados (BENGE, 2010, p. 14)

À época, o massacre circulou pela revista *Times* de dezembro de 1967 e pela *Readers Digest*, de novembro de 1968. Este último periódico, intitulado “*The Blood-Red Hands of Ho Chi Minh*”, escrito por John G. Hubbel, é um documento que cria uma narrativa apontando o terror realizado pelos vietcong não só em Dak Son, mas em outros episódios no Vietnã do Sul. Na verdade, O autor vai apontando uma série de números e casos sobre violência perpetrada pelos comunistas no Vietnã do Sul. É importante informar que o documento de 1968 é americano e tem a preocupação de problematizar o peso das acusações da sociedade da época do abuso de armas letais (como napalm) e do grande número de mortes nas mãos das Forças Armadas americanas. Deste modo, o texto apresenta uma série de números a respeito das mortes realizadas pelos comunistas, mas sem apontar qualquer fonte.

Além disso, o autor apresenta as motivações em relação a Dak Son. De acordo com Hubbel, os motivos para ter ocorrido o Massacre no vilarejo seriam: (a) saíram da área controlada pelo vietcong; (b) ignoraram as ordens VC (Vietcong) para retornarem e por fim, (c) recusaram em mandar recrutas homens para o Vietcong. A matéria da revista *Time* revela motivações semelhantes. A sua narrativa inclui também a forma como os moradores foram mortos: queimados com lança-chamas ou asfixiados com a fumaça lançada pela arma enquanto queimavam cada cômodo das moradias dos Montagnards. Outras coisas foram queimadas; nada escapou: cercas, galinhas, árvores etc. Aqueles que não morreram pelo fogo, foram executadas com as armas de disparo de projétil⁹⁵.

Assim, existem duas interpretações levemente diferentes em relação aos motivos que levaram os soldados a matarem mais de 200 pessoas. Isto não diminui a violência e a culpa dos norte-vietnamitas no entanto, até porque o ataque ocorreu à noite, com as pessoas dormindo e completamente desarmadas. Deste modo, não se pode implicar nenhum tipo de motivação militar; o que motivou os soldados a perpetrarem tamanha violência está além das cartilhas de guerra de guerrilha e dos manuais de táticas de guerra.

95 As duas matérias aqui tratadas podem ser lidas em <http://uncensoredhistory.blogspot.com.br/2013/03/vietcong-massacres.html>. Acesso em 25 de maio de 2018

O historiador militar americano Erik Villard⁹⁶ tem uma explicação para as motivações do massacre. Além disso, ele aponta uma comparação entre o que ocorreu em Dak Son e em My Lai, no ano seguinte (o Massacre de My Lai foi perpetrado por uma unidade do exército dos EUA). Para entender as razões do massacre, o estudioso buscou quem (ou qual unidade militar) o realizou. Ao analisar documentação vietnamita, o historiador concluiu que a violência foi perpetrada pelo 88º Regimento do Exército Popular do Vietnã, que estava em regiões próximas e possuía lança-chamas. Ele cita um livro vietnamita, Lich Su Khang Chien Chong My Cuu Nuoc, 1954-1975 ou Victory in Vietnam: The Official History of the People's Army of Vietnam, 1954-1975 (tradução de Merle L. Pribbenow, 2002), que aponta para a responsabilização do 88º regimento.

Continuando a sua linha de análise, Erik Villard aponta que há um histórico de desgaste de moral entre os soldados do regimento, devido a severas perdas de homens e ganhos píffios em campanhas anteriores. Surge então a missão em Dak Son, um vilarejo problemático, habitado por “selvagens” Montagnard. Era a missão que eles procuravam para uma vingança. Assim o historiador descreve as motivações para Dak Son:

Como a maioria dos vietnamitas, eles consideram os montanhesees selvagens. Quase todos os Montagnard que encontravam nas Terras Altas Centrais eram um inimigo - a maioria dos campos de vigilância de fronteira que as Forças Especiais dos EUA operavam eram ocupados por tropas montagnard, por exemplo. As tropas recebem lança-chamas (para incendiar as 200-300 cabanas na aldeia) e disseram que não tinham mais que 3-4 horas para completar a operação. Se ficassem até o amanhecer, as tropas da PAVN seriam patos para a artilharia e ataques aéreos, então o tempo era essencial. A equipe do regimento pediu ao comandante do batalhão que exterminasse todos na aldeia? Eu duvido muito - suspeito que a ordem era "limpar" a aldeia e queimá-lo até o chão. No entanto, uma vez que o batalhão do 88º Regimento entrou na aldeia e começou a queimar as cabanas com lança-chamas. Eu acho que as coisas começaram a ficar fora de controle. Estilo My Lai. As tropas norte-vietnamitas, para os jovens recrutas que não tinham laços pessoais ou familiares com o sul, talvez estivessem ansiosas demais para cortar custos. Se os civis escolhessem se esconder nas cabanas enquanto os lança-chamas iam para o trabalho, e as pessoas se escondiam em bunkers quando as granadas eram jogadas lá dentro, isso era com eles. Sem problemas de tour. O assassinato, parece, continuou sem controle por um tempo, porque quase 250 civis morreram no ataque. No entanto, em algum momento a morte parou, e isso é um assunto significativo. O batalhão do PAVN poderia ter facilmente matado muito mais pessoas, mas não o fez. Suspeito que os oficiais e o quadro político refrearam a violência arbitrária em certo ponto e restauraram a ordem. Missão cumprida, o batalhão desapareceu de volta na selva)⁹⁷

96 As hipóteses do historiador podem ser encontradas em: <https://forums.armchairgeneral.com/forum/historical-events-eras/vietnam-war/73771-the-dak-son-massacre-6-dec-67?t=86357>. Acesso em: 23 de maio de 2018. O *post* foi realizado no período em que o estudioso pesquisava a Guerra do Vietnã para concluir seus estudos e consequente publicação de livro sobre a Ofensiva Tet e a Batalha de Hue.

97 Like most Vietnamese, they regard the Montagnard as savages. Nearly every Montagnard they came across in the Central Highlands was an enemy- most of the border surveillance camps that the US Special

Importante mencionar que o historiador encontrou dificuldades em encontrar documentos vietnamitas sobre o incidente. Entretanto, ele cria uma hipótese de que os oficiais, os superiores do 88º batalhão, não deram a ordem de execução sumária, mas somente a ordem de “limpeza” do vilarejo. Deste modo, o Massacre em Dak Son se assemelha em muito ao Massacre de My Lai, pois as ordens foram dadas com tom semelhante.

Duas coisas aqui são importantes de serem mencionadas a respeito do massacre: a falta de documentação ou de alegação dele ter sido perpetrada pelos comunistas pode ser resultado de uma visão negativa por parte do governo socialista ao que ocorreu em Dak Son. Isto quer dizer que o alto-comando do exército e mesmo do governo não almejavam matar aquelas pessoas. Esta hipótese está de acordo com a percepção de que alguns atos de violência e assassinatos (como o que ocorrerá em Hue, durante a Ofensiva Tet, em 1968) eram defendidos e “exaltados” pelo regime de Ho, quando estes eram direcionados a “burgueses, imperialistas e reacionários” da sociedade vietnamita (foi este o caso do massacre em Hue, o qual o governo socialista fez questão de reivindicar). Estas diferenças apontam que o Massacre de Dak Son pode ter sido uma manifestação ultra exagerada de violência sobre a população local perpetrada por soldados que perderam a cabeça naquele momento.

O silêncio sobre o massacre em Dak Son também é perceptível na *internet*. Existem poucos *sites* que tratam sobre o assunto e normalmente eles apresentam as mesmas informações, sem trazer novidades. Além disso, o tom das narrativas é basicamente o mesmo: além de criticarem a violência extremada dos soldados, criticam a forma como o regime socialista no Vietnã – e mais especificamente o Vietcong – almejava alcançar o socialismo no país.

Forces operated were manned by Montagnard troops, for example. The troops are given flamethrowers (to burn down the 200-300 huts in the Hamlet) and told they had no more than 3-4 hours to complete the operation. If they stayed until daybreak the PAVN troops would be sitting ducks for allied artillery and air strikes, so time was of the essence. Did the regimental staff tell the battalion commander to exterminate everyone in the Hamlet? I strongly doubt it – I suspect the order was to “clear out” the Hamlet and burn it to the ground. However, once the battalion from the 88th Regiment got inside the Hamlet and started torching the huts with flamethrowers. I think things started to get out of hand. My Lai style. The North Vietnamese troops, most of them young conscripts who had no personal or Family ties to the South, may have been all too eager to cut corners. If civilians chose to hide the huts while the flamethrowers went to work, and people were cowering in bunkers as grenades were tossed inside, that was on them. No tour problem. The killing, it seems, went on fairly unchecked for awhile because nearly 250 civilians died in the attack. However, at some point the killing stopped, and that is a significant matter. The PAVN battalion could have easily killed many more people, but did not. I suspect the officers and the political cadre reined in the wanton violence at a certain point and restored order. Mission accomplished, the battalion disappeared back into the jungle

Esta é uma discussão interessante, pois estamos diante de narrativas calcadas nas ideologias: de um lado, temos acesso a uma narrativa ocidental dentro das concepções de civilidade racional, iluminista e, claro, capitalista e liberal, defendida pelos ideários dos EUA, que discorda completamente do uso da força, da violência, do “terror” e da “doutrinação” (para repetir as palavras que surgem nos meios de comunicação e nos documentos oficiais da época), pois estes seriam instrumentos de Estados Totalitários e antidemocráticos (e portanto distantes do ideal do “*free world*” defendido pelo governo de Washington durante a Guerra Fria). De outro, temos uma narrativa defendida pelos socialistas, que aponta que a morte e a violência são instrumentos indispensáveis para que o país siga a trilha do marxismo-leninismo e que por isso a revolução e a eliminação dos “opositores liberais, capitalistas e imperialistas” (tal como era apresentada a narrativa revolucionária do Vietnã) é essencial para que o comunismo seja implantado no Vietnã.

3.2.2. Ofensiva Tet (1968)

A ofensiva foi lançada pelos exércitos comunistas do Norte e Vietcong no feriado de ano novo do ano lunar vietnamita em 1968, em um momento que deveria ser obedecido um cessar-fogo. Este foi um episódio em que as forças socialistas lançaram diversos ataques em diferentes frentes em todo o território do Vietnã, incluindo o sul e sua capital Saigon. O objetivo principal era pegar de surpresa as forças americana do sul do Vietnã, com ofensivas em diferentes regiões relativamente ao mesmo tempo. A estratégia consistia em criar ataques que desviassem a atenção das forças capitalistas, enquanto os pontos principais do Vietnã, como Khe San, Saigon e Hue, eram atacados.

A ofensiva sofreu pelo menos dois revezes logo em seu início. O primeiro problema que tirou o elemento surpresa esperado foi o fato de que um dos oficiais comandantes americanos percebeu um movimento de comunicação por rádio bem atípica e fora dos padrões vinda dos comunistas perto de Saigon, ao mesmo tempo em que houve uma diminuição muito grande do número de comunicações de suas tropas que estavam em campanha fora das bases norte-americanas. Isto levou ao general Frederick C. Weyand a pedir ao comandante Westmoreland a aumentar o número de batalhões próximos a Saigon. A consequência disso foi que quando as forças socialistas chegaram na região da capital, a força inimiga encontrada era superior à esperada (TUCKER, 2011b, p. 1103).

O segundo revés está no próprio movimento secreto de padrões de comunicações entre as forças socialistas. Todas as operações de ataque dos comunistas deveriam ser em segredo e por isso as comunicações entre as diferentes bases e batalhões eram realizadas desta forma. Isto acabou por fazer com que alguns comandantes dessem ordem de ataque antes do momento especificado (o estudioso David T. Zabecki, autor do verbete Tet Offensive, Overall Strategy da *Encyclopedia of the Vietnam War* aponta que isto pode ter se dado por uma confusão em torno dos calendários usados no Vietnã: um lunar mais antigo e mais usual e outro criado pelo Viet Minh), o que também fez com que o elemento surpresa fosse dissipado.

Ho Chi Minh e os generais do alto escalão das Forças Armadas socialistas possuíam pelo menos 8 objetivos em relação aos inimigos. De acordo com o verbete “*Tet Offensive and the Saigon circle*” da *Encyclopedia of the Vietnam War*, estes objetivos consistiam em

Neutralizar todos os principais centros de comando, controle e comunicação do governo; Pegar os depósitos de artilharia e tanques em Go Vap; neutralizar a Base Aérea Tan Son Nhut e o centro MACV [o exército do Vietnã do Sul]; apoderar-se de Cholon, o distrito de etnia chinesa de Saigon; e destruir a Ponte de Newport que liga Saigon a Long Binh e Bien Hoa na Rodovia 1” (TUCKER, 2011, p. 1106)⁹⁸

Os generais do Vietnã do Norte esperavam que com essa grande ofensiva seria possível enfraquecer ainda mais o exército do Vietnã do sul, além de trazer a população das cidades grandes e pequenas (alvos da ofensiva) para a causa de Ho Chi Minh, além de aumentar a pressão política na administração dos EUA, no sentido de se efetivar negociações de paz (MEYERSON, 1986, p. 142).

Interessante observar que os militares americanos chegaram a obter um documento dos comunistas vietnamitas indicando que ocorreria a ofensiva. Entretanto, os oficiais não deram importância ao que estava escrito no documento, tendo em vista que eles acreditavam que seria impossível uma operação daquela magnitude realizada pelas forças combinadas dos comunistas, o Exército do Povo do Vietnã e o Vietcong (TUCKER, 2011, p. 1103).

As fotografias selecionadas retratam dois momentos específicos da Ofensiva em Saigon: na primeira fotografia, é possível observar o momento em que fumaça negra sobe após uma explosão. Esta fotografia ilustra o verbete sobre a Ofensiva Tet e sua legenda aponta a fumaça descrita, além de indicar que a foto faz parte do acervo do National Archives dos EUA. É possível ver que a vida na cidade de Saigon – a legenda do verbete dá a entender que

98 “Neutralize all the key government command, control, and communication centers; take the artillery and tank depots at Go Vap; neutralize Tan Son Nhut Air Base and the MACV [o exército do Vietnã do Sul] center there; seize Cholon, the ethnic Chinese district of Saigon; and destroy the Newport Bridge linking Saigon to Long Binh and Bien Hoa on Highway 1” (TUCKER, 2011, p. 1106)

a luta teria sido no bairro de Cholon – está com um cotidiano alterado. Transeuntes observam a coluna de fumaça, enquanto caminhões são vislumbrados na rua fotografada. Casas estão de pé nesta imagem, o que vai contrastar com a segunda foto, em que muitas edificações estão abaixo graças aos bombardeios que o bairro sofreu.



Figura 5 - Fumaça negra cobre áreas da capital Saigon e caminhões de bombeiros se deslocam em direção ao incêndio.

O site da Wikicommons⁹⁹ apresenta a sua legenda mostrando a ação dos caminhões que se observa. De acordo com a legenda, os caminhões estão indo em direção às explosões. Além disso, ele informa que a foto teria como criador o *US Information Agency, Press and Publications Service*¹⁰⁰ e reafirma a posse do *National Archives* em seu arquivo.

A batalha de Saigon em 1968, assim como em outras cidades do Vietnã durante a Ofensiva Tet, representa um aspecto diferenciado no contexto de lutas no território do Vietnã. Isto se deu porque durante os conflitos no sudeste asiático, poucos embates ocorreram em cidades, mas sim no campo e selva. Além disso, muitos comparam estes conflitos nas cidades às batalhas urbanas que ocorreram durante a II Guerra Mundial (1939-1945) (TUCKER, 2011b, p. 1107)

A segunda fotografia¹⁰¹ mostra como o cidadão em Saigon sofreu durante a invasão. Aqui observa-se um grupo de vietnamitas procurando objetos – provavelmente pessoas – em escombros de moradias derrubadas. A violência da fotografia é mostrada de forma mais “viva” porque ela é colorida (são poucas fotografias deste tipo no acervo da wikicommons

99 Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Black_smoke_covers_areas_of_the_capital_city_and_fire_trucks_rush_to_the_scenes_of_fires_set_during_attacks_by_the_Viet_-_NARA_-_541874.tif

100

Mais informações em:

https://en.wikipedia.org/wiki/United_States_Information_Agency#Media_and_divisions . Acesso em 17 de maio de 2018

101 Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cholon_after_Tet_Offensive_operations_1968.jpg

sobre a Ofensiva Tet). A escolha do fotógrafo estabeleceu uma posição que nos permite observar a cena em um ângulo aberto, pois vemos a paisagem de parte do bairro, o que nos permite nos dar conta de que nem todo ele foi destruído pelo bombardeio. Não conseguimos ver os rostos dos fotografados e o descritor da wikicommons aponta somente que estes são civis que buscam objetos nas ruínas de suas casas. Observamos adultos, jovens e crianças fazendo todo este trabalho. Diante da imagem, indaga-se a respeito do que se tornou a vida dos fotografados após a luta em Cholon.

O arquivo no site possui uma legenda simples, enunciando Cholon após a Ofensiva Tet em 1968. A fonte da imagem é o citado livro de Joel D. Meyerson, *Images of a Lengthy war* (1986). Nesta publicação, o autor apresenta uma legenda importante em torno das consequências da Ofensiva Tet para os EUA. Ela também indica de quem é a autoria da fotografia: o exército dos EUA. Lê-se o seguinte na legenda:

O povo de Cholon vasculha os destroços de suas casas depois dos combates. A destruição nas cidades parecia desmentir as alegações da administração de que a guerra no Vietnã estava sendo vencida” (MEYERSON, 1986, p. 173)¹⁰²

Figura 6 - Cholon após as operações em Saigon, depois da Ofensiva Tet



A legenda do livro dá um indicativo de como as fotografias das batalhas em Saigon foram consumidas pela opinião pública. Saigon era a capital do Vietnã do Sul à época da guerra do Vietnã e, por isso, concentrava a administração do Vietnã capitalista, além de concentrar os centros de comando militar e civil dos EUA no país. Sendo assim, muitos

102 “The people of Cholon sift through the wreckage of their homes after the fighting. The destruction in the cities seemed to belie administration claims that the war in Vietnam was being won (MEYERSON, 1986, p. 173)”.

americanos estavam abrigados na cidade, civis e militares, o que tornava a capital em um foco importante da mídia de todo mundo e em especial dos EUA.

Os conflitos originados pela Ofensiva Tet terminaram relativamente rápidos (os enfrentamentos no círculo de Saigon terminaram em poucos dias) – e com a derrota das forças socialistas. Mesmo em Saigon, a exceção do bairro de Cholon – os embates não demoraram tanto. No bairro em que as duas fotografias foram tiradas, a refrega entre capitalistas e socialistas demorou mais. Afirma-se que os soldados das forças socialistas das regiões derrotadas iam para Cholon, engrossando as fileiras contra americanos e o exército sul vietnamita.

Em Cholon,

Oficiais políticos comunistas trabalharam nas ruas para angariar apoio para a revolta geral, enquanto outros serviram como mandados de prisão e execução para os líderes do distrito. Um mês de reinado de terror em Cholon havia começado (TUCKER, 2011b, p. 1107)¹⁰³

Um relatório americano publicado em 1969 a partir de entrevistas coletadas em Saigon (o relatório aponta que 56% dos entrevistados eram da região de Saigon/Cholon no período de fevereiro a meados de abril de 1968) parece corroborar a afirmativa acima, pois ele indica a postura e movimentações políticas do Vietcong na cidade. O perfil dos entrevistados era variado, passando por pessoas de classes mais baixas, média, católicos de classe média, gente da alta sociedade da cidade, funcionários ou pessoas ligadas aos serviços administrativos e/ou militares do Vietnã do Sul.

De acordo com o documento, e a partir dos depoimentos coletados, o Vietcong, ao avançar e tomar parte da cidade, tinha alguns objetivos de erodir a moral e a coesão da população local, além de diminuir e minar o poder da administração sul vietnamita. Para isso, o Vietcong se utilizava de ameaças verbais, propaganda, e “terrorismo e prisão sistemática e assassinatos de oficiais do governo, pessoal de polícia e oficiais do Exército do governo sul vietnamita” (POHLE, 1969, p. 9)

O desenrolar dos embates permitiu que as forças capitalistas tomassem a iniciativa de recapturar o bairro, lutando rua a rua, casa a casa. David Zabecki, autor do verbete sobre as batalhas em Saigon e seu entorno na *Encyclopedia of the Vietnam War* (2011), fala da famosa fotografia do general do Vietnã do sul executando um vietcong. Ele aponta que esse foi um

103 Communist political officers worked the streets to drum up support for the general uprising, while others served arrest and execution warrants for the district's leaders. A month-long reign of terror in Cholon had begun. (TUCKER, 2011b, p. 1107)

dos muitos momentos de horror da batalha que durou 2 meses. Após a retomada de Saigon pelas forças capitalistas, o comando Vietcong desiste da ofensiva. A Ofensiva Tet termina com um saldo negativo em termos militares para os comunistas vietnamitas¹⁰⁴, mas com a expectativa de minar as forças americanas no país através da opinião pública alcançada.

Ho Chi Minh e o alto-comando das forças socialistas (Vietcong e do Exército do Vietnã do Norte) criaram uma expectativa de uma vitória moral sobre os EUA a partir da divulgação das imagens da guerra. De acordo com Meyerson, ao indicar fotografia da página 152 do livro *"Images of a lengthy war"* o governo de Hanoi tinha uma hipótese de que o sentimento antiguerra da opinião pública americana poderia levar a um termo de paz entre os governos. A fotografia mostra uma manifestação no Pentágono em 1967 contra a guerra no Vietnã.

De fato, as forças militares americanas sofreram um revés após a Ofensiva norte-vietnamita e Vietcong no início de 1968. É ponto comum afirmar que as imagens fornecidas pela mídia ao cobrir a ofensiva acabou por criar uma visão negativa do conflito do ponto de vista psicológico por mostrarem a violência da guerra contra os jovens soldados americanos, mas também contra os civis que estavam na capital Saigon.

Assim, se por um lado a Ofensiva Tet foi um desastre militar para os comunistas (já que perderam em todas as batalhas e o Vietcong se desmobilizou completamente a ponto de não ter mais nenhuma vitória consistente depois de 1968), por outro a ofensiva deu aos comunistas uma vitória tática, já que a moral dos estadunidenses decresceu muito depois da Ofensiva Tet. Isto torna a ofensiva "uma das mais paradoxais batalhas decisivas da história" (TUCKER, 2011b, p. 1104).

104 "By the end of February the Tet Offensive had run its course in every corps área, and the enemy was retreating to the safety of his rural sanctuaries. General Westmoreland pronounced the attack on the cities a costly defeat for the Communists. The military results later proved him correct. Nowhere but in Hue had the invaders secured a foothold. Nowhere had the people of the cities risen up to welcome the guerrillas as their liberators. In a month of bitter combat, nearly half the attacking force perished, some 40.000 soldiers and members of the revolutionary infrastructure, forcing Hanoi to speed replacements South. Never again would the local guerrillas bear the brunt of the fighting. The revolution in the South would never be quite the same" (MEYERSON, 1986, p. 145-6). "No final de fevereiro, a Ofensiva do Tet percorria seu curso em todas as áreas da corporação, e o inimigo recuava para a segurança de seus santuários rurais. O general Westmoreland considerou o ataque às cidades uma derrota dispendiosa para os comunistas. Os resultados militares depois provaram que ele estava correto. Em nenhum lugar, exceto em Hue, os invasores conseguiram se firmar. Em nenhum lugar as pessoas das cidades se levantaram para receber os guerrilheiros como libertadores. Em um mês de combate amargo, quase metade da força de ataque pereceu, cerca de 40.000 soldados e membros da infra-estrutura revolucionária, forçando Hanoi a acelerar as substituições do sul. Nunca mais os guerrilheiros locais suportariam o impacto dos combates. A revolução no sul nunca seria a mesma" (MEYERSON, 1986, p. 145-6).

Deste modo, a partir de 1968, com a Ofensiva Tet, a mídia americana vai ser uma grande força, mexendo com o psicológico da opinião pública. Mesmo com a vitória em Saigon, as imagens vistas pelo público nos EUA indicaram uma propensão em questionar o aumento de soldados americanos no Vietnã. Diante deste quadro negativo, o então presidente Lyndon Johnson vai a TV e afirma que não só não vai mais mandar soldados para o Vietnã (indicando a posição contrária de Westmoreland que havia pedido mais soldados¹⁰⁵), como vai dar uma ordem de parar com parte dos bombardeios que sucederiam a retomada de Hue e Saigon, além de desistir de sua campanha presidencial, como uma forma de demonstrar que queria parar com as hostilidades no Vietnã.

Este ato foi visto de forma positiva por Hanoi, que iniciou conversações a respeito de paz. Entretanto, as negociações não avançaram e a guerra continuou, abrindo um novo e diferente período a partir de 1968.

O ano de 1968 foi marcado por uma série de questões sociais, não só nos EUA, mas no mundo inteiro. A década de 1960 foi caracterizada por diversos movimentos sociais e de luta por direitos civis, assim como um forte ativismo de estudantes de faculdades e universidades no mundo todo. Fenômenos sociais e culturais como o maior empoderamento dos negros nos EUA com a luta e a garantia de certos direitos – a partir da luta de Martin Luther King e outras lideranças negras – das mulheres em pautas por maior igualdade em relação aos homens, dos movimentos da Contracultura, do hippie, e do rock são apenas alguns exemplos do que ocorreu no ano de 1968.

No caso específico dos EUA, não há como desvincular estes movimentos do conflito que ocorria no Vietnã. Na verdade, a cobertura da mídia já estava problematizando a presença dos EUA no Vietnã desde 1964. Entretanto, a crítica mais feroz – com vários movimentos estudantis contra a guerra – veio em 1968 e especialmente após a divulgação, pela mídia televisiva e a mídia impressa – da Ofensiva Tet.

Para a opinião pública estadunidense, a guerra no Vietnã estava se tornando um problema grave, mesmo com os indicativos do governo de que ela estava sendo vencida. O que a população civil se indagava a esse respeito era: a que preço seria essa vitória? O posicionamento da sociedade americana contra a guerra foi confirmado por Kyle Hadyniak

105 O pedido de mais soldados feito por Westmoreland vazou para a imprensa americana. Assim, o pedido de mais 206 mil homens feito pelo comandante foi divulgado no *New York Times*, na edição do dia 10 de março de 1968.

em seu estudo sobre o impacto da mídia sobre a opinião americana em alguns conflitos contra os norte-vietnamitas. De acordo com o estudioso,

Em setembro de 1968, o apoio público americano caiu em 19%, o que foi devido em grande parte ao papel do jornalismo na guerra. Sem dúvida, o estado da opinião pública americana foi influenciado pelo jornalismo sem censura vindo do Vietnã, e o resultado foram tumultos que abalaram a nação, severos criticismos do governo e um movimento anti-guerra nunca antes visto em solo americano (HADYNIK, 2015, p. 4) ¹⁰⁶

Interessante observar que as fotografias aqui analisadas estão no bojo dessa discussão. As fotografias tiradas por soldados-fotógrafos tinham a função de reportar uma situação para as forças armadas – portanto não tinham caráter de denúncia –mas faziam parte de um contexto em que as imagens da guerra acabaram contribuindo para a saída gradativa dos EUA.

As fotografias utilizadas no estudo em tela sobre a Ofensiva Tet provavelmente não foram a público em jornais, sua circulação ficou circunscrita aos meios governamentais (somente mais tarde, elas foram publicadas em outros meios, tais como o livro de Meyerson e a internet). Embora esta realidade possa dar um entendimento de que elas não são qualificadas para comprovar o descontentamento da sociedade dos EUA em relação a guerra, elas apresentam um dado importante em relação a cobertura da mesma, pois o Pentágono tinha absoluta certeza de que o país sairia vencedor no Vietnã.

Na verdade, os militares perceberam que a cobertura da mídia em relação a guerra era positiva no início do conflito, permitindo que jornalistas, fotojornalistas e redes de TV pudessem cobrir as movimentações das Forças Armadas no sudeste asiático.

As fotografias deste modo, teriam a função de propagandear em favor dos esforços de guerra, mas acabaram se tornando, também, testemunhos de que estes esforços não foram correspondidos, à medida que outras fotografias, de correspondentes e fotojornalistas, semelhantes ou mais chocantes que elas, foram à imprensa e consumidas pelo público em geral.

A cobertura da mídia na guerra contribuiu para a formação da opinião pública nos EUA, e esta acompanhou as mudanças com relação a opinião favorável ou desfavorável em relação a continuidade e permanência do país no sudeste asiático. Hadyniak (2015) apresentou em seu estudo um balanço sobre as diferenças de “humor” da mídia e da opinião pública ao

106 In september 1968, American public war support dropped its lowest, na abysmal 19 percent, and this was due in large part to journalism’s role in the war. Without a doubt, the state of American public opinion was influenced by the uncensored journalism coming from Vietnam, and the result was nation-shaking riots, severe government criticism, and na anti-war movement previously unseen on American soil (HADYNIK, 2015, p. 4)

longo da guerra até a cobertura do Incidente de My Lai, que teve a sua cobertura a partir de 1969, um ano depois do massacre ter ocorrido.

De acordo com seu estudo, a opinião pública flutuou ao longo dos anos em que foram analisados (1964-1973) de uma posição positiva em relação a guerra para uma negativa. Tomando a cobertura da Ofensiva Tet em 1968 como norte de avaliação, infere-se que a sociedade dos EUA passou a desgostar da presença do país na guerra de uma forma geral. Números de pesquisas de opinião apresentam essa conclusão e as diversas manifestações e confrontos nos *campi* universitários do país corroboram os números.

A mudança de postura da população está ligada a pelo menos três fatores: o primeiro, ligado a uma certa desconfiança em relação àquilo que o governo informava para a população no que diz respeito a guerra. Este primeiro fator está ligado a concepção por parte dos militares de que a guerra estava ganha e que a vitória era apenas uma questão de tempo. No entanto, as fotografias vistas pela população (e as duas deste estudo corroboram a forma como a sociedade consumiu as imagens da invasão a Saigon) mostravam o horror de uma guerra urbana em que civis e militares norte-americanos sofriam. Os estadunidenses não esperavam um confronto deste tipo, e muitos questionavam o governo em relação a certas decisões em relação às formas de alistamento (sabe-se que o governo dos EUA incentivaram a entrada de soldados bastante jovens. Assim, a média de idade dos soldados girava em torno dos 20 anos de idade).

O segundo fator se refere a informações conflitantes em relação a, por exemplo, Ofensiva Tet. As diferentes coberturas apresentavam informações variadas em torno do episódio, o que levava a confusão por parte da opinião pública¹⁰⁷.

107 Hana Cihankova em seu estudo apresenta diferentes explicações a respeito dos ataques do Vietcong em Saigon: uma, dada pelo comandante Westmoreland, e outra, feita por Hanson W. Baldwin (baseada em fontes oficiais). De acordo com Westmoreland, "...this is diversionary to his main efforts which he had planned to take place in Quang Tri Province, from Laos toward Khe Sanh and across the demilitarized zone.... Now yesterday the enemy exposed himself by virtue of this strategy, and he suffered great casualties." (CRONKITE 1985, at 6:40" apud CIHANKOVA, 2014, p. 27). ("... isso é diversionário para seus principais esforços que ele planejava realizar na Província de Quang Tri, do Laos em direção a Khe Sanh e através da zona desmilitarizada ... Agora, ontem, o inimigo se expôs em virtude dessa estratégia, e ele sofreu grandes baixas". .).

A explicação de Baldwin, no entanto, aponta "The enemy hopes to foster war-weariness; to strengthen the opposition to the war in the United States and in South Vietnam, and to force negotiations at a disadvantage." (cited in Riggins, 2011, p. 23) Baldwin also gave a different point of view of one of his sources who said that: "The overall strategy of the enemy, as interpreted by the Pentagon, is aimed primarily at political and psychological objectives. The terrorists' attacks in Saigon and elsewhere were intended as „headline grabbers“ as one officer put it, „to make us look silly“ and to impress United States and South Vietnamese public opinion with the enemy's strength." (cited in Riggins, 2011, p. 23). (CIHANKOVA,

O terceiro fator está ligado às próprias imagens. Estas, de acordo com a opinião pública americana, não correspondiam àquilo que o governo afirmava. Deste modo, a tendência dos resultados das pesquisas de opinião em relação a guerra mudaram a partir de 1968.

Deste modo, a Ofensiva Tet pode ser considerada o *turning point*, o ponto de virada da guerra e da cobertura da guerra pela mídia americana. Esta mudança na forma de cobrir os episódios da guerra é considerado por muitos como o principal fator para que os EUA tenham começado a tirar as suas tropas do Vietnã, a partir daquilo que o presidente Richard Nixon chamou de “vietnamização”¹⁰⁸ da guerra.

O poder das imagens e da mídia mostrou-se mais uma vez quando foi descoberto e divulgado o Massacre de My Lai, perpetrado neste mesmo ano, mas revelado somente em 1969.

3.2.3. O Incidente em My Lai (1968)

As fotos escolhidas foram tiradas pelo fotógrafo do exército dos EUA que fazia parte da Companhia responsável pelo Massacre, Ronald Haerbele. No dia em que ocorreu o Massacre em My Lai (4), Haerbele portava duas câmeras fotográficas: uma que pertencia ao exército e outra sua. Esta informação seria desnecessária para o estudo em pauta não fosse o fato de que as fotos mais comprometedoras do episódio foram destruídas pelo fotógrafo após o Incidente. As fotografias tiradas pela máquina oficial acabaram sendo divulgadas por ele próprio meses mais tarde na mídia americana. O primeiro jornal a receber as fotografias de Haerbele foi o *The Cleveland Plain Dealer*, publicado em 20 de novembro de 1969. Após esta publicação, a *Life Magazine* fez uma matéria sobre o episódio, utilizando as fotografias do

2014, p. 27). “O inimigo espera fomentar o cansaço da guerra; para fortalecer a oposição à guerra nos Estados Unidos e no Vietnã do Sul, e para forçar as negociações em desvantagem.”(citado em Riggins, 2011, p. 23) Baldwin também deu um diferente ponto de vista de uma de suas fontes a qual disse que: “A estratégia geral do inimigo, conforme interpretada pelo Pentágono, visa principalmente objetivos políticos e psicológicos. Os ataques terroristas em Saigon e em outros lugares foram planejados como “manchetes”, como disse um oficial, “para nos fazer parecer bobos” e para impressionar a opinião pública dos Estados Unidos e do Vietnã do Sul com a força do inimigo.”(Citado em Riggins , 2011, p. 23)

108 O termo se refere a gradativa saída de pessoal e logística dos EUA do Vietnã e a sua substituição pelas forças e comando do Vietnã do Sul. Os EUA deveriam treinar, equipar e expandir a presença e responsabilidade da guerra para os sul vietnamitas. Uma das propostas era a de o país passar a cooperar e não mais participar efetivamente da guerra no sudeste asiático. Esta pauta política se deu mais efetivamente com o governo de Nixon, em 1969.

soldado (a publicação também é de 1969, de 5 de dezembro). Sabe-se que as fotografias também estiveram em publicações do *New York Post* e *New York Times*.

As fotografias demoraram a circular, pois o Massacre ocorrera um ano antes da publicação e divulgação das fotografias. Deste modo, percebe-se que havia a preocupação de Haerbele em não desmascarar o episódio, assim como não queria comprometer nenhum soldado que participou do evento.

O dado acima exposto, sabido por qualquer meio de divulgação, revela o caráter do episódio: o massacre foi realizado e seus realizadores não queriam que o exército ou o governo dos EUA soubessem do ocorrido. Ou seja: todos os envolvidos sabiam que a chacina em My Lai (4) estava longe de ser um episódio legal sob qualquer ponto de vista: dos direitos humanos, dos militares.

A foto abaixo é caracterizada por uma violência que não aparece claramente. No site em que ela foi copiada para este estudo, o *wikicommons*, aparece uma legenda que é repetida do relatório oficial em que ela aparece. Nela, lê-se: “Unidentified Vietnamese women and children before being killed in the My Lai Massacre” (Mulheres e crianças vietnamita não identificadas antes de serem mortas no Massacre de My Lai). Pode-se aqui indagar desde já a negligência do autor da foto (e posteriormente das autoridades) em tentar descobrir o nome dessas personagens. Esta é uma indagação hipotética. Entretanto, a negativa em aparecer o nome das personagens deve ser considerada uma negativa em dar a elas o estatuto de cidadãos no Contrato Civil da Fotografia e portanto vítimas de mais uma violência, além daquelas que sofreram no momento em que a fotografia foi tirada.

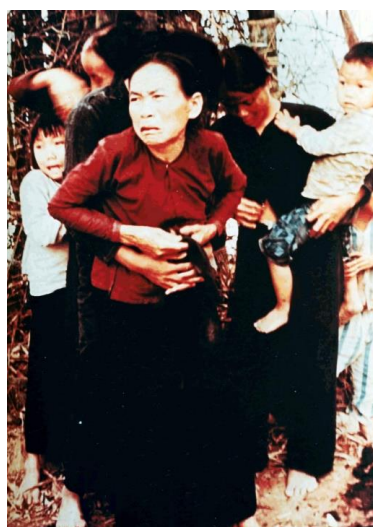


Figura 7 – HAERBELE. Black blouse girl (A menina de blusa preta).

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:My_Lai_massacre_woman_and_children.jpg?uselang=pt-br

A foto em questão foi feita a partir de uma posição aproximada de Ronald Haerbele. As pessoas que aparecem registradas na imagem são civis vietnamitas que estão próximos uns aos outros em um local de vegetação com árvores de algodão; uma mulher, ao centro e em primeiro plano, chora, enquanto está abraçada por uma outra mulher (que a abraça por trás e olha para baixo); uma criança, do lado esquerdo da fotografia, chora no plano de fundo, enquanto uma outra mulher, mais à frente a ela e atrás do mulher que abraça a mulher central, se movimenta com o braço esquerdo, olhando-a (?) para baixo. No lado direito da fotografia, uma menina, adolescente, vestida com uma blusa e calça pretas abotoa sua camisa, enquanto segura uma criança no colo. Ao seu fundo ainda se vê uma outra criança, mal posta na foto (o seu rosto está cortado pelo enquadramento), está com o rosto virado para o lado. Um dos nomes pelos quais a fotografia ficou conhecida foi o de *Black Blouse Girl*, devido a uma adolescente que abotoa a sua blusa no momento da fotografia.

A violência da fotografia é mais bem compreendida quando passamos a saber a história que está por detrás dela. O desespero estampado nos rostos destes civis estava relacionado a presença dos militares americanos e aos atos de violência perpetrados antes e durante o momento da fotografia. No caso específico da *Black Blouse Girl*, a violência reside também na adolescente de blusa preta, pois esta teria sido estuprada momentos antes de Haerbele tirar a foto. Acredita-se que mulher de vermelho à frente e ao centro, angustiada e atormentada pelos eventos pelos quais ela passava era a mãe da adolescente. Os depoimentos dos soldados envolvidos, dentre eles R. Haerbele e Jay Roberts – os dois fotógrafos presentes no Incidente – afirmam que os soldados presentes teriam chamado a menina de “*V.C. Boom-boom*”, termo coloquial para “Prostituta Vietcong”. Além disso – como inclusive aponta o artigo da Life de 1969 – um soldado tirou a sua blusa, “that another was telling her that 'she was a whore for the vietcong' and that a third was saying, 'I'm Horny' (que um outro estava dizendo a ela que era uma prostituta para o vietcong e um terceiro que dizia: ‘Estou excitado’). Os depoimentos contam também que a suposta mãe da adolescente teria mordido, batido e arranhado os soldados, no intento de proteger a menina, além de ter lutado com dois ou três americanos ao mesmo tempo. Deste modo, a fotografia não se trata somente de assassinato, mas de estupro, que, especificamente no caso de My Lai, foi em massa.

Segundo Haerbele, após a fotografia ter sido batida, ele se virou e ouviu disparos de uma M-60 e de armas de calibres menores. As pessoas estavam mortas.

A fotografia pega um momento entre a agressão sexual sobre a adolescente – e a consequente tentativa de proteção realizada pela mulher, mãe – e o assassinato. Percebe-se que no momento exato em que a fotografia foi tirada, a atenção do grupo vai para a esquerda (repare no olhar da mulher de vermelho e das duas crianças), além do fato de a mulher de vermelho estar sendo abraçada por outra mulher e uma outra (ou seria um homem?) olhar para baixo. A postura do grupo parece a de ser este o momento de pós-trauma da violação sexual e da briga da mulher contra os soldados, e por isso mesmo um momento de diminuição da tensão. No entanto, a mulher se posta em uma posição maternal. O olhar da mulher de vermelho não é mais de raiva, mas sim de angústia. A adolescente de blusa preta a abotoa, e parece estar sendo protegida por alguma coisa que acontece a sua direita, o que não aparece na foto.

Outra fotografia impactante de R. Haerbele é a que ficou conhecida como: “*Even babies?*” (até bebês?). Esta fotografia é a da primeira página do jornal *Cleveland Plain Dealer*.

A fotografia mostra corpos de civis, habitantes de My Lai, espalhados por uma estrada de terra. Como se percebe, Haerbele também não estava distante do objeto fotografado e a foto tirada é de um ângulo alto. Estas escolhas permitem que possamos observar que havia bebês entre os mortos. É possível percebermos um bebê bem no meio dos corpos de adultos, outro entre adultos, próximo a cerca e um outro mais à frente, também próximo a cerca. É possível observar também um corpo (feminino?) desnudo da cintura para baixo; as mãos cobrem a genitália, ao mesmo tempo em que suas pernas estão abertas. É possível criar a hipótese de que esta pessoa poderia ter sido vítima – ou acreditava que seria uma vítima – de abuso sexual.

Esta fotografia foi retirada do mesmo site da anterior, o *Wikicommons* e está no mesmo relatório (na verdade, todas as fotografias das violências perpetradas em My Lai tiradas pela máquina oficial do exército fazem parte deste relatório que é composto somente por imagens de R. Haerbele). O site indica na seção de Permissões que ela foi retirada de outro endereço eletrônico e apresenta uma rápida análise a respeito do fotógrafo e desta fotografia em particular.

O *wikicommons*¹⁰⁹ cita uma professora universitária (Camilla Griggers) e o editor fotográfico do *The New York Times* à época, John Morris. Este último discute questões de direitos autorais da fotografia, afirmando que os jornais divulgaram as fotografias por acreditarem serem elas de interesse público.



Figura 8 – HAERBELE. And babies? (E bebês) Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:My_Lai_massacre.jpg?uselang=pt-br

Em trecho citado, Camilla Griggers afirma que Haerbele portava durante o episódio duas câmeras: uma oficial do exército e uma pessoal. Na oficial, as fotografias mostravam operações padrão, operações autorizadas e oficiais. Neste sentido, de acordo com a professora, era comum fotografias de interrogatório a vilões, e de incêndios em “cabanas de insurgentes”. Em sua câmera pessoal, as fotografias eram a de violências perpetradas em civis: homens, mulheres e crianças. De acordo com Griggers, foi a partir da divulgação destas fotografias de atrocidades que fora aberto um processo na corte marcial em 1969.

As fotografias analisadas obrigam o espectador a vislumbrar um ato de violência desigual (já que ele foi perpetrado em civis), em que vítimas de um poder maior e estrangeiro

109 As notas encontram-se em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:My_Lai_massacre.jpg?uselang=pt-br#cite_note-2. Acesso 10 de abril de 2018

sofreram de forma desproporcional e desumana. A questão colocada, de se tentar apreender as razões da violência, deve ser dimensionada a partir do entendimento da operação realizada em My Lai, do que os soldados americanos estavam fazendo neste vilarejo e que motivações teriam tido estes soldados para realizarem os atos de violência.

Além disso, é importante compreendermos que as fotografias de Haerbele acabaram tendo um sentido duplo: ao mesmo tempo em que ele registrava a violência sofrida pelos civis em My Lai, elas restauraram o Contrato Civil da Fotografia dos mesmos, ao serem divulgadas pela imprensa no ano seguinte. O fato de ter engrossado o movimento da sociedade ocidental – em especial a estadunidense à época – pela retirada das tropas dos EUA a partir das revelações do que ocorreram em My Lai aponta as ações sociais e políticas que a fotografia pode proporcionar quando uma violação de direitos e à dignidade desta magnitude ocorre.



Figura 9 – HAERBELE. Crianças vietnamitas não identificadas.

Disponível

em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dead_child_from_the_My_Lai_massacre.jpg?uselang=pt-br

Importante observar a fotografia do mesmo fotógrafo *Unidentified Vietnamese Children* (crianças vietnamitas não identificadas). A fotografia revela uma estrada de terra do vilarejo de My Lai próxima a uma vala em que há duas crianças deitadas. A mais velha é Duc Van Tran, à época com 9 anos de idade; ela abraça firme sua irmã mais nova, que ainda era um bebê no dia do massacre, Thi Ha. As duas crianças sobreviveram ao Massacre graças ao

sacrifício de sua mãe, que foi assassinada com um tiro na cabeça em outro local (Haerberle fotografou Nguyen Thi Tau, mãe das crianças, especificamente a cabeça, lugar em que ela recebeu o tiro).

A importância desta fotografia reside não somente no registro de duas almas sobreviventes ao massacre, mas naquilo que um deles revelou anos mais tarde. Os depoimentos de Duc Van Tran¹¹⁰ revelam um resgate ao Contrato Civil da Fotografia roubado das vítimas ao contribuir para reconstruir a realidade de sofrimento, horror e dor que foram impostos aos moradores e vizinhos do vilarejo de My Lai.

Isto porque, ao narrar o que aconteceu no dia, ele aponta nomes que não aparecem no *“Report of the Department of Army review of the Preliminary investigations into the My Lai incident. Volume III, Exhibits, Book 6 – Photographs”* – arquivado no *Library of Congress, Military Legal Resources* – que não indica o nome de Nguyen Thi Tau, por exemplo. Além disso, Duc Van Tran faz uma relação de nomes que mesmo agora, anos mais tarde, não foram levados em consideração pelo governo dos EUA. De acordo com ele, após o massacre, a mídia ocidental, através de várias empresas de comunicação, têm se deslocado ao vilarejo de Son My (o nome real, vietnamita de My Lai), mas não legitima os depoimentos dos sobreviventes. O mesmo ocorreu quando diretores de cinema lá estiveram para obter informações para se fazer um filme

De acordo com ele,

As autoridades pagaram aos membros da imprensa para ficar a cerca de 800 metros de distância das áreas onde os sobreviventes mais pobres e suas famílias viviam, para desencorajar qualquer contato e impedir que os detalhes fossem divulgados¹¹¹.

Além disso, o próprio governo do Vietnã parece se confundir no resgate de memória das vítimas. De acordo com Van Tran, o memorial que foi construído na região para o resgate de memória do massacre e de suas vítimas errou o nome de sua mãe, e errou na escolha da fotografia, colocando a foto de outra vítima feminina no lugar.

As fotografias testemunham o que ficou conhecido como Massacre ou Incidente de My Lai. Este foi um episódio de massacre de soldados americanos em um vilarejo de camponeses no Vietnã no Sul. O massacre ocorreu em 16 de março de 1968, numa região

110 Depoimento disponível em: <http://www.salem-news.com/articles/july142012/my-lay-duc-haerberle-tk.php>, acesso em 12 de abril de 2018

111 “Authorities paid members of the press to stay about 800 yards away from areas where the poorest survivors and their families lived, to discourage any contact and prevent details being released” (VAN DUC TRAN <http://www.salem-news.com.br/articles/july142012/my-lay-duc-haerberle-tk.php>, acesso em 12 de abril de 2018).

repleta de outros pequenos vilarejos. My Lai (4), como os soldados americanos identificavam o local, estava habitada, no momento em que as mortes ocorreram, por idosos, crianças e mulheres.

De acordo com a documentação da época, o que teria levado soldados americanos da 23ª Divisão de Infantaria dos EUA foi a informação de que a região de Son My estaria repleta de soldados Vietcong, de acordo com o serviço de inteligência dos EUA. Na verdade, a presença do exército comunista na região era intensa, e, por isso, o alto escalão das Forças Armadas americanas havia declarado que a região onde se encontra My Lai seria uma “*free-fire zone*”, ou seja, uma zona de tiro livre (HOWARD, 2001, p.1) Isto daria condições para que os soldados americanos pudessem identificar os civis vietnamitas como simpatizantes do grupo Vietcong e por isso, vistos com cautela e suspeita.

Além disso, a operação, de acordo com a literatura sobre o assunto, seria uma resposta às perdas de vidas de soldados americanos na Ofensiva Tet (o ano novo vietnamita). Assim sendo, o que seria uma operação militar se transformou em uma chacina.

O depoimento de Varnado Simpson, um soldado que participou do massacre, ajuda a dimensionar o tamanho da violência que foi perpetrada por ele e pelos colegas de farda da companhia:

Eu tinha 19 anos quando fui para o Vietname. Era atirador especial de 4ª categoria. Fui treinado para matar, mas a realidade de matar alguém é diferente de treinar e puxar o gatilho. Não sabia que ia fazer isso. Eu sabia que as mulheres e as crianças estavam lá, mas para mim, dizer que as ia matar, não sabia que o ia fazer até o ter feito. Eu não sabia que ia matar alguém. Eu não queria matar ninguém. Não fui educado para matar. Ela estava a correr de costas na direção de uma linha de árvores mas carregava algo. Eu não sabia se seria uma arma ou outra coisa. Eu sabia que era uma mulher e não queria disparar sobre uma mulher, mas recebi ordem para disparar. Na altura, pensei que ela estava a correr com uma arma e, então, disparei. Quando a virei, era um bebé. Disparei sobre ela cerca de 4 vezes, as balas atravessaram-na e mataram também o bebé. Quando a virei, vi que metade do rosto do bebé tinha desaparecido. Nesse momento, apaguei-me. Veio-me à memória o treino, a programação para matar, e comecei a matar. (Varnado Simpson, veterano americano da guerra do Vietname, relatando eventos que ocorreram em 1968. (Fonte: adaptado de: Donovan, David. 2001. *Once a warrior king: memories of an Officer in Viet Nam*. Retirado do documento J. Direitos Humanos, p. 330)

De acordo com Howard, além dos civis assassinados, comida foi deixada para apodrecer, o rebanho foi morto e abandonado,

(...) Sistemas de túneis subterrâneos foram destruídos, mulheres foram estupradas e espancadas e entre 100 e 500 pessoas foram brutalmente assassinadas. Alguns soldados americanos percorreram sistematicamente o povoado matando civis enquanto outros lutavam ou se recusavam a participar do massacre. (...) Soldados americanos mataram indiscriminadamente. Mulheres vietnamitas, homens velhos e

crianças foram reunidos em grupos e mortos sem motivo aparente¹¹²

Na ocasião em que ocorreu o massacre, os homens adultos não estariam no vilarejo, pois eram eles os responsáveis a irem ao mercado da província. No entendimento dos soldados americanos, aqueles que não tivessem ido ao mercado seriam, inevitavelmente, Vietcong. Assim, o segundo-tenente William Calley (que no final foi o único punido pelo massacre), que liderava o primeiro pelotão da companhia Charlie (um dos responsáveis pela chacina) deu a ordem a seus subordinados de atirar em tudo que se mexesse.

Os eventos do massacre demoraram a surgir. Os soldados que participaram tentaram acobertar os feitos de violência. No entanto, uma investigação foi aberta no ano seguinte, graças a intervenção de um soldado, Ron Ridenhour, que escreveu uma carta ao Parlamento americano informando o ocorrido. As fotos de Ronald Haerbele também ajudaram a sociedade civil americana a saber o que de fato estava acontecendo no Vietnã. Sendo assim, os eventos em My Lai engrossaram o discurso daqueles que eram contra a guerra.

As investigações ocorreram nos anos seguintes, apenas William Calley foi sentenciado culpado e condenado. Entretanto, sua sentença – que inicialmente era de prisão perpétua – foi abrandada de tal modo que foi reduzida, ao fim para 10 anos. Entretanto, o segundo-tenente só cumpriu um pouco mais de três na cadeia.

Em 1969, quando o massacre foi revelado para a opinião pública mundial, a mídia americana já estava com um discurso negativo em relação a guerra no Vietnã. A TV dos EUA já produzia programas e narrativas que questionavam a continuidade da presença das tropas do país e quando as informações do massacre chegaram aos jornais e revistas (Ronald Haerbele permitiu a publicação de suas fotografias no *Plain Dealer* e mais tarde elas circularam em uma edição da *Life Magazine*. A publicidade inicial do massacre no entanto foi atribuída a Seymour Hersh) a opinião pública ficou abismada com os relatos que chegavam pela mídia.

Interessante apontar as datas em que as matérias do *Plain Dealer* e as de Hersh foram publicadas. Enquanto as fotografias de Haerbele foram publicadas em 20 de novembro de 1969, a matéria de Hersh com a entrevista de William Calley (o oficial comandante do

112 “(...) underground tunnels systems were destroyed, women were raped and beaten, and between 100 to 500 people were brutally murdered. Some American soldiers systematically moved through the hamlet killing civilians while others struggled or refused to take part in the slaughter. (...) American soldiers killed indiscriminately. Vietnamese women, old men, and children were herded into groups and shot for no apparent reason. ((HOWARD, Michael. *The My Lai Massacre: a study of the event, aftermath, and implications*, HOWARD, 2001, p. 4) ”. ((HOWARD, 2001, p. 4)

massacre e único responsabilizado por ele) foi publicada em 12 de novembro do mesmo ano, em um jornal pequeno, de Washington, o *Dispatch News Service*, o qual o próprio Hersh denominou para o *New Yorker* mais tarde como “uma pequena agência anti-guerra”. A partir daí, uma série de jornais publicaram a história, tais como o *Saint Louis Post Dispatch*¹¹³.

Apesar da matéria de Hersh ter sido publicada dias antes das fotos de Haerbele, ou seja, sabendo que o público em geral já tinha acesso às informações do massacre em My Lai, o governo dos EUA se mostrou preocupado com a publicação das imagens, tamanho seria o impacto negativo delas. Deste modo, um membro do exército ligado ao julgamento dos soldados envolvidos no episódio envia um comunicado ao jornal, “pedindo” que o mesmo não publique as fotografias, por serem elas possíveis provas e que isso poderia ferir os direitos dos réus no julgamento. O jornal envia uma nota afirmando que entende os direitos dos envolvidos, mas que o público também tem o direito constitucional de saber o que ocorreu a partir da testemunha ocular e de suas fotografias. Assim sendo, matéria e fotografias são publicadas em novembro de 1969 e a partir daí outros meios de comunicação começam a publicar a respeito do incidente¹¹⁴.

O estudo de Kyle Hadyniak (2015) sobre o impacto da mídia na opinião pública indica que a sociedade americana ficou ainda mais contrária a continuidade da guerra. O autor apresenta uma manifestação em Washington D.C em que havia 15000 residentes de Massachusetts, transportados em mais de 100 ônibus em um momento em que o governo aumentava esforços para captar maior apoio para a guerra (HADYNIK, 2015, p. 52).

As manifestações contra a guerra continuaram à medida que o julgamento de My Lai transcorria, avançando a década de 1970. Pesquisas de opinião eram realizadas e todas elas demonstravam um incômodo em relação ao conflito e mesmo em relação ao governo do presidente Nixon (muitos acreditavam que o governo não era devidamente transparente em relação a guerra no Vietnã). De acordo com Hadyniak, telegramas eram enviados a Casa Branca exigindo que outros soldados envolvidos fossem condenados (HADYNIK, 2015, p. 53).

Uma pesquisa de opinião realizada em 1973 apontou um grande descontentamento da sociedade civil em relação a guerra. De acordo com Hadyniak, “(...) uma enquete perguntando

113 ver: https://www.washingtonpost.com/news/retropolis/wp/2018/03/16/it-was-insanity-at-my-lai-u-s-soldiers-slaughtered-hundreds-of-vietnamese-women-and-kids/?noredirect=on&utm_term=.abda7a0bbe72. Acesso em 30 de maio de 2018

114 Ver: <http://blogs.baylor.edu/mylaimassacre/the-plain-dealer-6-a/>. Acesso em 30 de maio de 2018

se a guerra terminaria em vitória, derrota ou comprometimento dos EUA, 68% achavam que terminaria em compromisso; apenas 8% acharam que a vitória era possível”.(HADYNIK, 2015, p. 54)¹¹⁵. De fato, os números apresentados por ela remetem ao que ficou conhecido como “Doutrina Nixon”, que significou a vietnamização da guerra, ou seja, os números de descrença na vitória refletiram na criação da saída gradativa das tropas americanas, com o engajamento mais sistemático dos sul vietnamitas nas questões mais diretas da guerra.

A decisão de Nixon também se deu graças a publicação – pelo *New York Times* – em 1971 de um conjunto de documentos que ficaram conhecidos por *Pentagon Papers*. De forma geral estes documentos provaram que o governo americano, desde a administração do Presidente Truman, enganou a sociedade americana em relação às intenções do país no sudeste asiático. Na verdade, os documentos provavam ações dos EUA na região antes do presidente Lyndon Johnson em 1964 vir a público informar as intenções do país no Vietnã e nas regiões vizinhas.

A sociedade norte-americana nas décadas de 1960-70 criou uma série de formas de manifestação contra a guerra. Além dos movimentos estudantis, manifestações de cunho cultural ganharam destaque durante esse período, muitos deles ligados a um discurso de contestação. A música, por exemplo, através do rock, passou a ter um escopo político de crítica ao governo e a guerra do Vietnã. Inclusive muitos soldados americanos ouviam as músicas que contestavam a realidade pela qual eles estavam passando.

Artistas como Crosby, Stills, Nash, and Young, Credence Clearwater, Peter Seeger, Bob Dylan, dentre outros, cantaram e tocaram músicas contra o que ocorria com os “meninos” americanos nas selvas da Indochina. Filmes também foram lançados como instrumentos de críticas ao que acontecia. *Full Metal Jacket*, de Stanley Kubrick, *Good Morning Vietnam*, estrelado por Robin Williams são dois dos muitos exemplos de filmes de crítica em relação a guerra.

O fotojornalismo de guerra, a TV e os jornalistas de guerra foram armas poderosas contra a Guerra do Vietnã e ajudaram a fazer com que os EUA saíssem do conflito. Contribuíram para a divergência do público em relação ao conflito, se transformando em um poderoso quarto poder. Este poder será percebido pelos diferentes governos, a ponto destes, ao longo do século XX e XXI mudarem o jeito de se fazer guerra e censurando e controlando a participação da mídia nos confrontos.

¹¹⁵“(…) a poll asking whether the war would end in US victory, defeat, or compromise, 68 percent thought it would end in compromise; only 8 percent thought victory was possible” (HADYNIK, 2015, p. 54)

Capítulo 4:

Por que a violência? E como ensinar a Guerra do Vietnã a partir de fotografias de guerra em um site

O estudo apontou até aqui que as fotografias de guerra, de sofrimento ou não, são uma fonte possível e importante para o estudo da Guerra do Vietnã e para o ensino de História na educação básica.

O *site* como se apresenta pode ser uma grande ferramenta de ensino, e não somente da Guerra do Vietnã, mas de diversos aspectos importantes para o ensino de História. Inicialmente, o *site* é a ferramenta fundamental para discutir a violência nas fotografias a partir de um viés investigativo, em que alunos são encorajados a pesquisar, utilizando os modernos recursos disponíveis pelo meio digital, aspectos que dizem respeito às fontes fotográficas e ligando estes aspectos ao contexto em que elas foram tiradas. As oficinas de atividades, as tarefas e os temas de discussão abrem espaço para que os alunos possam refletir em torno da violência. Entendendo a reflexão como possibilidade de ação transformadora, a violência deixa de ser banalizada.

Além disso, o site fornece informações que vão além das fotografias, contextualizando-as e indicando, através de hipertextos e de uma narrativa não linear, dados que podem ajudar os alunos na realização das tarefas, na obtenção de mais informações para a criação de seus argumentos para os debates e para novas e diferentes pesquisas. O site não foi criado para ser um livro paradidático digital, mas sim um espaço de construção de conhecimento a partir das pesquisas pedidas e encorajadas em seu próprio ambiente. Assim, isto permite que professores e alunos o utilizem de formas diferenciadas, dentro da realidade, conjuntura e contexto em que suas aulas estão sendo realizadas.

O estudo em tela tem sua origem a partir de duas questões inicialmente colocadas: a primeira, diretamente relacionada a como se ensinar a Guerra do Vietnã a partir do uso de fotografias e a segunda, ligada à primeira e às fotografias selecionadas, no por que a violência foi empreendida e como esta pode ser problematizada em sala de aula.

As concepções de violência de Hannah Arendt aqui abordadas ajudam a entender as razões da violência estampadas nas fotografias. Do ponto de vista conceitual, a estudiosa aponta que (tal como foi indicado no capítulo 1) a violência se difere do poder (na verdade se

opõe) e que aquela aparece quando este está ausente (ARENDR, 2004). Ora, foi exatamente isto o que aconteceu no sudeste asiático: a França, detentora da Indochina por anos como metrópole, percebe que o seu poder no território está para ser perdido a partir do momento em que entram em jogo forças de dentro do próprio Vietnã que buscavam a independência.

A Guerra da Indochina iniciada em 1946 está dentro de um contexto mais amplo de descolonização dos países afro-asiáticos. Longe de ser um processo homogêneo, as lideranças dos territórios asiáticos perceberam que o Mito da Superioridade Racial Branca caiu assim que o Japão invadiu colônias de EUA, França e Inglaterra na Ásia durante a II Guerra Mundial. Isso permitiu o crescimento de um sentimento de Nacionalismo dos países invadidos após a guerra.

O crescimento do sentimento de Nacionalismo permitiu que os países da Ásia começassem a buscar, cada um a seu modo e dentro de seus contextos específicos, a independência em relação aos países dominadores europeus. Além disso, no caso do Vietnã, o contexto de Guerra Fria no qual ele estava inserido acabou moldando as formas de luta e as discussões em torno de como o novo país poderia surgir. Ou seja, "Descolonização e Guerra Fria estavam fadadas a serem inextrincavelmente ligadas, uma moldando e sendo moldada pela outra, na Ásia e em qualquer lugar" (McMAHON, 2003, p. 36)

No caso da relação França (metrópole) X Vietnã (colônia), aponta-se que o governo de Paris se recusava a perder seus territórios no sudeste asiático, e que grandes esforços do governo De Gaulle foram criados para que os territórios da Cochichina, Laos, Camboja e Tonkin permanecessem sob a tutela dos franceses. Por outro lado, Ho Chi Minh e os socialistas vietnamitas se esforçaram para aceitar e acreditar nas soluções que o ocidente estava tentando trazer. Entretanto, mesmo com tais esforços, a guerra foi o instrumento pelo qual os vietnamitas do Viet Minh e os franceses utilizaram para resolver a situação, pois a boa vontade dos franceses em dar espaço político para Ho simplesmente não existiu. Deste modo, e dentro deste vai e vem político e diplomático, a guerra se mostrou como único meio eficaz para a busca de uma solução que fosse eficaz.

Assim, a violência estampada nas imagens pode ser analisada dentro das perspectivas arendtianas de ser ela um instrumento dos governos para se atingir um fim. Se por um lado o governo francês da década de 1950 se utilizou dos seus conhecimentos, recursos disponíveis e homens para travar uma guerra contra os vietnamitas para manter sua colônia, estes, por sua vez, mobilizaram forças contra a opressão colonial em busca da independência e autonomia,

dentro de um contexto em que as probabilidades de vitória eram, para os analistas militares que enxergavam a guerra por suas estratégias tradicionais, mínimas. Sendo assim, o Viet Minh buscou nos conhecimentos e nas estratégias/táticas da guerra de guerrilha a forma de conquista de seus objetivos.

As fotografias utilizadas desse período indicam exatamente o que foi o jogo político do pós-segunda guerra: o processo de descolonização do Vietnã. A batalha de Dien Bien Phu (1954) é a culminância de um processo de disputas de interesses políticos, em que há conflitos diretos de interesses entre uma metrópole e sua colônia. Esta era a realidade do mundo pós-guerra, em que as diversas regiões colonizadas da África e da Ásia passavam por um processo, nada homogêneo, de busca por autonomia e independência.

No caso do Vietnã, como foi apontado no capítulo anterior, o processo de independência foi marcado por uma instabilidade política e diplomática que não satisfiz as lideranças vietnamitas do Viet Minh. Esse vai e vem se deu a partir do final da Segunda Guerra. O processo também é marcado pelos esforços do general De Gaulle em 1945 em resolver a situação da Indochina. Estes esforços estavam ligados à criação de um estatuto novo, em que “cada um dos países da Federação Indochina seria autônomo e a França seria árbitro entre eles” (DEVILLERS, 1998, p. 3). A França também teria outras funções importantes de administração, tais como as relações exteriores, economia etc.

A expulsão dos japoneses da Indochina e o vazio de poder fez com que os comunistas liderados por Ho e Giap tomassem Hanoi e Saigon em 1945, o que fez com que o governo francês buscasse novas formas de solução para a questão na Indochina. Importante lembrar que a França neste período estava se reestruturando política e economicamente, com diferentes grupos políticos ganhando voz. Assim, tinha-se dois grandes grupos que se posicionavam em relação a Indochina: um, de maioria de direitistas que queria manter a Indochina como colônia e um outro, formado por políticos de esquerda que buscavam uma negociação com Ho Chi Minh ou mesmo queriam a independência da Indochina, para dar um fim ao imperialismo francês (EDWARDS, 2010).

Outro ponto que deve ser mencionado é a questão ideológica. As questões políticas entre a França e os comunistas vietnamitas eram um problema a mais, pois Paris não queria perder a sua colônia, ainda mais para comunistas. De acordo com Devillers,

A União Francesa não admitiu um estado comunista e diante da fraqueza da classe política vietnamita viciada na França, o Imperador Bao Dai apareceu como a única

alternativa a Ho Chi Minh. Pensou-se que Bao Dai manteve o prestígio no campo e na mídia urbana tradicional (DEVILLERS, 1998, p.7)¹¹⁶

Deste modo, o que a França pretendia era salvaguardar a sua colônia com uma proposta de criar um estado cliente na Indochina a partir do imperador. Além disso, o imperador – e seu governo – deveria se tornar em uma importante peça para combater o comunismo de Ho Chi Minh. Negociações foram feitas, que resultaram na formação de um Vietnã unido, com sede em Saigon, visto que a antiga região da Cochinchina estaria sob a administração de Bao Dai. O país não seria totalmente independente, pois faria parte da União Francesa, de acordo com os acordos de 1949 e a chamada “Doutrina Auriol” (DEVILLERS, 1998, p. 8).

Dien Bien Phu então representa o último episódio de uma luta de forças entre diferentes poderes que disputavam a soberania do Vietnã. De um lado, os comunistas de Ho Chi Minh que não aceitaram as intervenções da França e de seu Estado fantoche (não soberano), de Bao Dai (ao mesmo tempo em que os EUA já se faziam presentes nas questões sul vietnamitas pois os governos de Washington e de Paris acreditavam que o governo de Bao Dai seria um baluarte capitalista e anticomunista em uma região em que o extenso território chinês já estava sob o domínio comunista após a revolução de Mao Tsé-Tung).

A violência das fotografias de Dien Bien Phu se apresenta então a partir do contexto em que a batalha ocorreu: enquanto os franceses empreenderam a guerra contra a República Democrática do Vietnã, que não queria ceder a sua independência, Ho Chi Minh e seu general Giap empreenderam a violência da guerra de guerrilha contra a França, entendendo que esta seria o único instrumento para consolidar aquilo que se almejava: a soberania do Vietnã.

Como se sabe, esta soberania ainda demorou a chegar. Em 1954, no ano da derrota francesa em Dien Bien Phu, foi negociado o que seria o destino do Vietnã: um armistício com a saída das tropas francesas do país, o reconhecimento da independência dos três países, Laos, Camboja e Vietnã, com a divisão, pelo paralelo 17, do território deste último, tendo Hanoi, como capital do norte e Saigon, como capital do sul. Em 1956 ocorreriam eleições para a unificação do país, mas o resultado não foi respeitado e as disputas se estenderam até 1975, dentro de um novo contexto e com um novo inimigo dos socialistas do norte: os EUA.

116 La Unión Francesa no admitía um Estado comunista y ante la debilidad de la clase política vietnamita adicta a Francia, el emperador Bao Dai aparecia como la única alternativa frente a Ho Chi-minh. Se pensaba que Bao Dai conservaba prestigio em el campo y em los médios urbanos tradicionalistas (DEVILLERS, 1998, p. 7)

As fotografias selecionadas da batalha de Dien Bien Phu do lado francês apontam exatamente para o que está sendo discutido: a guerra é o “árbitro final” (ARENDDT, 2004) dos interesses conflitantes entre os diferentes governos. Aliás, a afirmativa de Arendt em relação ao uso da violência no contexto aqui analisado deve ser reproduzida:

Nem é provável que apareça um substituto enquanto a independência nacional, ou seja, a independência do domínio estrangeiro, e a soberania do Estado, ou seja, a reivindicação de um poderio ilimitado e irrestrito nas relações internacionais, permaneçam identificados (ARENDDT, 2004, p. 5)

Tal conclusão a respeito da guerra deve ser levada para o momento seguinte, a partir da entrada definitiva dos EUA na guerra. O contexto, entretanto, se difere um pouco.

A bipolaridade mundial que se viveu principalmente a partir da década de 1950 ajuda a compreender as fotografias selecionadas dos soldados-fotógrafos dos EUA. Neste sentido, era imprescindível para os dois lados do conflito no Vietnã que a guerra fosse vencida. O jogo da hegemonia mundial norte-americana e soviética exigia uma vitória no sudeste asiático. Neste sentido, é importante compreender que o Vietnã era apenas um pedaço do imenso tabuleiro em que Washington e seus aliados disputavam com a URSS (e seus aliados) jogavam pela vitória global.

Até 1968 (data que fecha o corte cronológico desta pesquisa), EUA e URSS disputavam a hegemonia mundial nos campos político e ideológico. Esta disputa levou o mundo a uma realidade diferente do período anterior, graças a “ameaça atômica”, em que as principais potências detinham o controle de mísseis atômicos capazes de desencadear uma cadeia de morte a nível global. Não é à toa que muitos estudiosos entenderam e entendem que o mundo passou a ser dividido pelas correntes ideológicas que cada potência defendia (além de uma terceira forma de se organizar a partir da Conferência de Bandung – 1955 – em que os países-membros decidiram não fazer parte nem do bloco capitalista e nem do socialista).

Na corrida pela hegemonia na Ásia, os EUA logo tomaram a iniciativa de ajudar o Japão no período pós-segunda guerra, no sentido de tentar trazer o país para o seu lado. Na verdade, os estadunidenses se esforçaram para ajudar o governo de Tóquio a se reerguer, deixando de lado qualquer possibilidade de ingressar ao socialismo. Buscava-se um Japão desenvolvido, capitalista e aliado contra o socialismo no período da Guerra Fria (McMAHON, 2003, p. 38).

Por outro lado, as relações com a China sofreram um revés para os estadunidenses. Ainda na Segunda Guerra, os EUA tentaram manter relações amigáveis com o governo chinês de Chiang Kai Chek. Não conseguiu muito.

Durante a Segunda Guerra, o exército de Mao se fortaleceu, mas não recebeu o apoio que gostaria de Stálin. Isto porque o governante da URSS preferia uma China dividida (comunista ou não), fraca, para que ele, Stálin, pudesse ter o controle de territórios na Ásia do período czarista. Assim, Stálin combinou a divisão de certos territórios no continente em troca de ajudar os EUA na Guerra no Pacífico. Era esperado, assim, que os EUA tivessem o apoio da China após a II Guerra Mundial, o que acaba por não ocorrer, graças a Revolução de 1949, por Mao Tsé-Tung. Essa teria sido uma grande vitória para o bloco comunista em geral e para a URSS. É importante lembrar do acordo sino-soviético de ajuda mútua (1949), em que um dos dois países deveriam se ajudar em caso de um ataque de terceiros.

O período de Guerra Fria é também o contexto de descolonização dos países da África e da Ásia (do qual as guerras no Vietnã estão inseridas). Neste sentido, EUA e Inglaterra criaram uma estratégia de independência nos países do Sudeste da Ásia baseada na formação de governos independentes, mas formados pela elite local pró-ocidente. O caso francês, como se sabe, foi diferente. Assim como a Holanda, Paris preferiu a guerra.

As lutas pela descolonização giravam em torno das ideias do nacionalismo e da Autodeterminação dos Povos, princípio defendido por EUA e Inglaterra em 1941, portanto durante a II Guerra Mundial e também pela Carta do Atlântico (1942) e pela Carta das Nações Unidas em 1945. Apesar dos EUA serem um dos principais personagens para a elaboração deste princípio internacional (o próprio Ho Chi Minh havia escrito oito cartas ao governo de Washington em 1946 pedindo apoio a independência do país¹¹⁷), o país só se preocupou com o Sudeste asiático a partir do momento em que: (a) franceses e holandeses perceberam que poderiam perder dinheiro com os produtos da região (Indochina - França; Indonésia Oriental -

117 “On behalf of Vietnam government and people I beg to inform you that in course of conversation between Vietnam government and french representatives the later require the secession of Cochinchina and the return of french troops in Hanoi stop meanwhile french population and troops are making active preparations for a coup de main in Hanoi and for military aggression stop I therefore most earnestly appeal to you personally and to the american people to interfere urgently in support o four Independence and help making the negotiations more in keeping with the principles of the Atlantic and San Francisco charters. Respectfully Ho Chi Minh. (“Em nome do governo e das pessoas do Vietnã, peço para informá-lo que no decorrer das conversações entre o governo do Vietnã e representantes franceses, a posterior exigência da secessão de Cochinchina e o retorno das tropas francesas em Hanói, enquanto a população e tropas francesas estão se preparando ativamente. um golpe de Estado em Hanói e para a agressão militar pare, portanto, mais fervorosamente apelo a você e ao povo americano para interferir urgentemente no apoio à Independência e ajudar a tornar as negociações mais de acordo com os princípios das cartas do Atlântico e São Francisco. . Respeitosamente Ho Chi Minh). Ver *fac simile* do documento em: <http://histvietensino.com.br/fontes-primarias/>. Documento extraído de SOUTER, Gerry & Janet. *The Vietnam War Experience*. London. André Deutch (Carlton Publishing Group), 2015

Holanda); (b) o Japão perdeu a China como parceira comercial, por causa da revolução de Mao em 1949. Era importante compor novos parceiros para o Japão; o sudeste da Ásia era uma região em potencial; (d) a possibilidade do comunismo maoísta chegar nessa região (McMAHON, 2003, p. 48).

Diante desses fatores, os sucessivos governos americanos compreenderam que era inevitável a sua presença no Sudeste Asiático, iniciando uma série de programas políticos e sociais no Vietnã do Sul, abertamente pró-capitalista. Esta presença se tornou de fato militar em 1964, a partir do Incidente de Tonkin. A guerra termina em 1975, mas dois anos antes, com a vietnamização da guerra, os conflitos ocorrem principalmente entre o norte e o sul vietnamitas. Considera-se o fim do conflito a tomada de Saigon pelo Exército do Vietnã do Norte em 26 de abril de 1975.

Fatores internos, ligados diretamente a política dos EUA ajudam a explicar o porquê da violência neste período no Vietnã. O primeiro fator, já apontado aqui, está naquilo que ficou conhecido como Teoria Dominó; o segundo fator, atrelado a esse, é a Contenção, política externa estadunidense que tinha por objetivo bloquear a influência soviética – e chinesa – do restante do mundo; o terceiro, a Guerra da Coreia, ocorrida anos antes. Não tendo um vencedor para o conflito, haja vista que a península coreana continua dividida entre duas Coreias, norte socialista e sul capitalista, os EUA, à época, decidem ajudar qualquer país com “problemas” internos relacionados ao comunismo. Neste sentido, McMahon (2003) – apoiado em outros autores – afirma que a Guerra da Coreia foi um ponto de virada na Guerra Fria; o posicionamento dos EUA mudou com a guerra, se utilizando das forças militares de forma mais intensa nas questões globais a partir daí. Isto se deu principalmente no Sudeste Asiático.

À medida que a Guerra Fria se desenrolava, e as relações entre as superpotências mudavam de acordo com as novas conjunturas que surgiam (tais como a Revolução Cubana, a Invasão à Baía dos Porcos, a Crise dos Mísseis, a construção do Muro de Berlim), os governos de Washington continuaram na tese de que na Ásia, a China representava um grande perigo para o continente e para eles. Esta conclusão estava calcada na percepção dos americanos de que os chineses haviam se tornado mais audazes que os soviéticos, “mais hostis e belicosos”. De acordo com McMahon (2003), esse medo da China por parte dos americanos teve seu início após a Crise dos Mísseis em Cuba, tendo em vista que os governos

de Washington e de Moscou sentaram para conversar em busca de soluções nas questões atômicas.

Sendo assim, o maior inimigo dos EUA era a China de Mao, que auxiliava Ho Chi Minh com equipamentos e armas contra o Vietnã do Sul. Era imperativo para os americanos ganhar a guerra no Sudeste Asiático para acabar de vez com a possibilidade de uma Ásia Vermelha (os presidentes americanos, tais como John Fitzgerald Kennedy e Lyndon Johnson contavam com uma vitória no Vietnã, pois somente assim o expansionismo do comunismo chinês poderia ser interrompido). O Secretário de Defesa americano da época, McNamara havia dito que

(...) a alternativa para lutar no Vietnã era um Sudeste Asiático dominado pelos chineses, o que significaria uma "Ásia Vermelha". Se os Estados Unidos se retirassem do Vietnã, alertou, uma mudança completa ocorreria no equilíbrio mundial de poder (McMAHON, 2003, p. 101)¹¹⁸

Assim, a perspectiva de uma Ásia Vermelha a partir dos interesses chineses responde de vez as razões que levaram os EUA a uma guerra sangrenta e cheia de violações de direitos. A Ofensiva Tet realizada pelos vietnamitas do Viet Minh levou a uma escalada de violência dificilmente vista pelos telespectadores e leitores de jornais dos EUA e do mundo todo, mostrando as contradições da guerra que havia se iniciado concretamente em 1964. Mesmo com a vitória militar dos americanos neste ano, a opinião pública do país exigiu que as tropas retornassem. As ruas e as universidades dos EUA passaram a ser palco de diversas manifestações contra a guerra, obrigando o presidente Nixon a colocar em prática o projeto de vietnamização, o que ocorre a partir de 1973. Apesar disso, os EUA vão conhecer um dos episódios mais sangrentos do conflito, perpetrado pelos soldados-meninos do país: o Massacre de My Lai.

A violência e as muitas violações de direitos ocorridos neste episódio são discutidos por muitos historiadores (existe dentro da historiografia americana um grande debate em torno das motivações – se é que elas existiram do ponto de vista racional – para a realização do massacre). É considerado por muitos uma grande questão dentro da história militar dos EUA pela grande quantidade de mortos – todos civis – em um único episódio. O agravo torna-se maior quando se leva em conta que não houve feridos do lado americano, a não ser

118 (...) the alternative to fighting in Vietnam was a chinese-dominated Southeast Asia, which would mean a 'Red Asia'. If the United States withdrew from Vietnam, he warned, a complete shift would occur in the world balance of power (McMAHON, 2003, p. 101)

por um único soldado que não quis fazer parte da matança: Herbert Carter teria levado um tiro acidental ou atirou no próprio pé para não participar do massacre.

Eric Stewart em sua tese “The 'My Lai' Narrative in American History and Memory: A Story of American Conservatism” (2015) aponta, dentre outras coisas, que existe uma interpretação, uma narrativa em torno dos eventos do Incidente de My Lai, conservadora. Isto implica, de acordo com os argumentos de E. Stewart, reconhecer por “narrativa conservadora” aquele tipo de interpretação que tenta buscar racionalizações para o extermínio e a violência contida nele. Assim,

Apesar do conhecimento liberal ortodoxo sobre a história da guerra, ainda permanece nele, e esta tese argumenta, uma tendência conservadora no que diz respeito aos massacres em Son My. Reações, explicações e racionalizações que apareceram nas respostas iniciais às notícias dos massacres sobreviveram em um espectro ideológico mais abrangente de conhecimento e memória do Vietnã do que daquele de onde veio (STEWART, E. 2015 p. ii).¹¹⁹.

Deste modo, as narrativas conservadoras da historiografia americana vão buscar explicações para as atrocidades de My Lai. Dentre estas, pode-se apontar a falta de experiência nos conflitos no Vietnã dentre os soldados que participaram, o stress que a guerra gerava nos soldados, tendo em vista a inexistência de *fronts* de combate, mas sim pela guerra ser uma guerra de guerrilha, e por isso a dificuldade em se reconhecer, entre inimigos e civis etc. Além destes argumentos, a narrativa conservadora criticada por E. Stewart em sua tese aponta que o Incidente de My Lai faz parte daqueles eventos considerados parte do “Passado Útil” (*Usable past*). Este passado útil ensina os americanos a não mais cometer atos deste tipo. Assim, o Incidente teria um caráter didático.

De acordo com o autor, as interpretações conservadoras sobre o Incidente afirmam que este tipo de atrocidade quando vem a público acabam servindo de base para manchar a reputação dos soldados dos EUA e que levam a uma interpretação enganada do envolvimento do país na guerra. Estes escritores conservadores entendem as leituras críticas do Massacre e da Guerra do Vietnã como sendo de esquerda. Já esses escritores se enxergam como conservadores, defendendo o individualismo, anticomunismo e tradicionalismo. Tal autodefinição, como aponta E. Stewart, é de um estudioso chamado George Nash (STEWART, 2015).

119 Despite the hold liberal orthodox scholarships has on the history of the war, there remains within it, this thesis argues, a conservative trend regarding the massacres in Son My. Reactions, explanations, and rationalizations that appeared in early conservative responses to news of the massacres have survived into a wider ideological spectrum of Vietnam scholarship and memory than that from which it came (STEWART, E. 2015 p. ii)

É possível compreender a violência em My Lai? Alguns autores apresentam análises em torno deste tipo de crime a partir de um processo de desumanização da vítima, ou seja, os soldados americanos só poderiam ter matado os civis do vilarejo se não os reconhecessem como seres humanos. Esta é uma proposição interessante, pois ela passa por uma série de conceitos relativos a violência. De início, temos que entender que, se o soldado se considera um ser humano, o que faz com que ele pense que o outro não seja?

De acordo com Rebecca Russell (2011) em seu estudo baseado nas proposições de Agamben, o processo de desumanização está relacionado nas concepções de *bios*, e de “vida nua” (*bare life*). De acordo com a autora, os soldados entendem que eles possuem *bios*, enquanto civis e inimigos possuem *bare life*. De acordo com este tipo de racionalização, os últimos passam a valer menos que os primeiros e por isso são suscetíveis a matança, a serem mortos em nome de um Estado que não o deles. O poder soberano dos EUA – e o estado burocrático pelo qual as nações atuais estão organizados – confere aos soldados o poder de desumanizar os civis vietnamitas, afinal são eles de uma cultura diferente, de uma fisionomia diferente, de uma língua diferente etc. Sendo assim, quem possui o *bios* tem um maior privilégio em relação aos que não tem. A autora afirma que enquanto os que possuem a vida nua podem ser mortos, os que possuem o *bios* são sacrificados em nome do Estado-nação (RUSSELL, 2011, p. 115).

O processo de desumanização pode ter ocorrido também no Massacre de Dak Son em 1967 pelos soldados norte-vietnamitas. Sendo as vítimas de uma etnia diferente e entendendo que os vietnamitas os enxergavam como “selvagens”, é possível inferir que naquele momento os Montagnards tiveram o seu *bios* roubado dos soldados do EVN e por isso estes foram capazes de aniquilar aqueles. O poder soberano está em Hanoi, tendo o marxismo-leninismo como pilar para a formação de um Estado unificado comunista no Vietnã. Qualquer coisa ou pessoa diferente disso poderia ser alvo deste roubo de *bios*, e por isso passível de ser morto.

A linha de análise de R. Russell coloca um ponto interessante no que diz respeito ao Contrato Civil da Fotografia, da violência e a sua banalização, pois a desumanização perpetrada pelos soldados americanos sobre os civis vietnamitas em My Lai (mas que também vale para o Massacre de Dak Son) é realizada a partir da concepção de que a violência é o único instrumento para conseguir o objetivo de acabar com o comunismo no país. Este objetivo é do estado soberano, o qual os corpos dos soldados se tornam símbolos e parte integrante. Ou seja, os militares americanos, oficiais ou não, engrossam as fileiras da

burocracia estatal moderna, a qual, de acordo com H. Arendt, é impessoal. Esta impessoalidade, ainda de acordo com a autora, é o que torna a violência banal, comum.

Acredito que só é possível desumanizar alguém a partir do momento em que a violência se torne algo comum. É esta qualidade que impede que um ser humano reflita sobre a violência e seja capaz de tirar a vida de outrem, não porque agiu para matar, mas sim porque não agiu para fazer o contrário.

A falta de reflexão em torno da violência é percebida quando lemos o depoimento de Calley, o único soldado punido na corte após o Massacre de My Lai ter sido perpetrado no Vietnã:

P. O que eles estavam atirando?

A. No inimigo, senhor.

P. Nas pessoas?

A. No inimigo, senhor.

P. Eles não eram seres humanos?

A. Sim, senhor.

P. Eles eram seres humanos?

A. Sim, senhor.

...

P. O que você quer dizer com você não estava discriminando?/

A. Não fiz discriminação entre indivíduos na aldeia, senhor. Eles eram todos inimigos, todos deviam ser destruídos (O'Brien, [1994] 1998, p. 667 apud RUSSELL, 2011a, p.120).¹²⁰.

O perpetrador da violência não enxerga humanidade nos civis, somente aponta que eles eram o inimigo e precisavam ser destruídos. Este processo de desumanização não foi realizado somente pelos soldados que realizaram a chacina. Como apontado no capítulo anterior, os oficiais militares que souberam do massacre relutaram em entregar as evidências, numa tentativa de encobrir todo o massacre. No ano seguinte somente é que a investigação se iniciou devido aos esforços de Seymour Hersh e Ronald Haerbele e mesmo com o julgamento de 14 homens os militares continuaram demonstrando apatia e descuido, pois somente o tenente William Calley foi preso (RUSSELL, s/d, p. 120).

120 Q. What were they firing at?/A. At the enemy, sir. /Q. At people?/A. At the enemy, sir./Q. They weren't human beings?/A. Yes, sir./Q. They were human beings?/A. Yes, sir./... Q. What do you mean, you weren't discriminating?/A. I didn't discriminate between individuals in the village, sir. They were all the enemy, they were all to be destroyed (O'Brien, [1994] 1998, p. 667 apud RUSSELL, 2011a, p.120).

As fotografias de R. Haerbele demonstram a desumanização sofrida pelos civis de My Lai e a sua consequente perda da cidadania proposta por A. Azoulay. O mesmo acontece na única foto deste trabalho sobre o Massacre de Dak Son. Ao mesmo tempo, ao virem a público, as fotografias fazem o resgate da cidadania de Ariella Azoulay, pois estas resgataram o contrato dos fotografados e que as vítimas fotografadas falam através das fotos, gritando para que a violência pare e que os atos perpetrados são loucura que devem ser interrompida.

Ao sabermos a história de My Lai e Dak Son, resgatamos a identidade das vítimas – mesmo sem sabermos seus nomes – e as reinscrimos na cidadania proposta por Azoulay. Além disso, por termos visto a violência sofrida por elas, nos tornamos testemunhas e devemos ser porta-vozes para que as atrocidades deste tipo não aconteçam mais. Temos que saber e reconhecer que tanto o capitalismo como o socialismo mataram, pois usaram a violência para atingir fins próprios, e que isto não é cabível se tomarmos o ponto de vista humanitário como um caminho para obtenção e manutenção de direitos que garantam a dignidade humana.

No que diz respeito às fotografias dos conflitos analisados neste estudo, pode-se inferir que os soldados dos dois lados, vencedores e vencidos, aparecem nas fotos selecionadas anônimos. O Contrato Civil da Fotografia permite resgatar a sua cidadania se entendermos que tanto o governo dos EUA quanto o de Ho Chi Minh não estavam muito preocupados em estabelecer a identidade/individualidade/cidadania dos mesmos. Conclui-se isso pelo fato de que os acervos onde as fotografias estão, não aparecerem seus nomes (existe uma dificuldade entre os veteranos em reconhecer os fotografados. Isto talvez não acontecesse ou fosse menor o problema se os arquivos dispusessem os nomes dos soldados em todas as fotografias)¹²¹.

Deste modo, o resgate é feito a partir da relação trifásica entre o fotógrafo, o fotografado e o observador; esta relação exclui os governos do momento da foto (porque a relação é exclusiva aos três agentes), o que garante a cidadania a todos. O observador restaura a cidadania ao saber a história da fotografia e o contexto em que ela foi tirada, ao ter conhecimento de todo o processo histórico pelo qual o soldado passou, mesmo na distância geográfica e temporal.

A análise histórica das fotografias, ao tentar restaurar a sua biografia, é uma ferramenta potencial para (re)estabelecer a cidadania dos fotografados. O resgate de como as sociedades consumiram as fotografias faz com que tenhamos consciência do poder da câmera

121 O fórum <https://forums.armchairgeneral.com/forum/historical-events-eras/vietnam-war/73771-the-dak-son-massacre-6-dec-67?t=86357> é um exemplo da dificuldade dos veteranos americanos em recuperar os nomes dos fotografados.

para criar e recriar o acontecimento fotografado e perceber que as imagens possuem a capacidade de levar as pessoas à reflexão e à ação. A Guerra do Vietnã é um exemplo claro disso, pois credita-se à mídia (portadora das imagens fotográficas e televisivas) o fato de os EUA terem saído da guerra, tamanha comoção da população do país contrária ao conflito.

4.1 Versão socialista do conflito

A história de uma guerra possui diversas narrativas, normalmente a dos dois lados que se enfrentaram – a do vencido e a do vencedor – aquelas que são contadas por aqueles que participaram de algum modo (como soldados no campo de batalha, repórteres, civis etc.) e pelos historiadores, que se debruçam sobre depoimentos, documentos, vestígios em geral que servem de fontes para a criação da narrativa histórica, dentro de métodos e teorias definidos pelo historiador.

No caso deste estudo, pautado na interpretação de fotografias para serem trabalhadas em sala de aula, entendo ser importante demonstrar o ponto de vista dos socialistas do Vietnã, de como eles interpretam o longo conflito que se estendeu por boa parte da segunda metade do século XX.

A dificuldade para se encontrar uma literatura vietnamita sobre o assunto é grande, especialmente por dois motivos: o primeiro de ordem linguística, visto que a língua do Vietnã não é algo fácil de ser lida; a segunda, e de alguma forma atrelada a primeira, é de ordem mercadológica: o número de livros traduzidos (para o inglês) não são em grande número e estes não são fáceis de serem achados no mercado (mesmo na *internet* existem poucas publicações de autores vietnamitas que são vendidas para o Brasil). Neste sentido, aqui se apresenta uma narrativa introdutória (e talvez simplificada) e resumida de como os vietnamitas analisam o conflito. Para isso, utilizo a obra *Victory in Vietnam*, volume II (2002), cuja a tradução para o inglês é de Merle L. Preebenow e que possui o título em vietnamita *Lich su Quan doi Nhan dan Viet Nam, Tap II: Thoi Ky Truong Thanh cua Quail Doi Nhan Dan Viet Nam trong cuoc Khang Chich Chong My, Cuu Nuoc (1954—1975)* (*History of the People's Army of Vietnam, Volume II: The Maturation of the People's Army of*

Vietnam during the Resistance War against the Americans to Save the Nation (1954-1975) e o *site* <http://tuyensinh.ussh.edu.vn/mon-su-viet-nam-giai-doan-1954-1975/489>¹²².

As narrativas dos estudiosos vietnamitas estão alinhadas à ideologia marxista dos revolucionários socialistas do período. Neste sentido, o livro do Instituto de História Militar do Vietnã interpreta o conflito a partir da dicotomia entre os “imperialistas, colonialistas e seus fantoches” contra os revolucionários que defendiam a liberdade para o povo subjugado do Vietnã. A guerra contra os EUA seria uma guerra de resistência aos imperialistas, que não queriam permitir a autonomia e independência do país pelo socialismo.

É importante frisar a preocupação que estes autores demonstram ao indicar a relação entre o Exército do Povo do Vietnã e a população, no tocante a demonstrar que o exército empregou forças para a reconstrução de certo aparato econômico, mesmo durante os conflitos (Preebenow, 2012, p. 7) e que deveria ser clara a relação entre o povo e esta força armada, ou seja, o exército é do povo, constituído por ele e preocupado com ele.

Além disso, os textos demonstram a preocupação em indicar os feitos sociais dos governos socialistas no Norte, no esforço de consolidar o socialismo no país. Assim, os planos de Ho Chi Minh e do Politburo do norte socialista são indicados: o Plano Trienal de Ho Chi Minh após a vitória sobre a França; os planos de Reforma Agrária empreendidos neste mesmo período com o fim da propriedade privada dos senhores de terras e – como os autores socialistas descreveram – com a erradicação do sistema feudal que existia no Vietnã (Preebenow, 2012, p. 8). Há também uma especial atenção em relação a educação do exército norte-vietnamita, que deveria estar calcada nas determinações do marxismo-leninismo (Preebenow, 2012, p. 13). Estes são apenas alguns exemplos do que são indicados nos textos consultados.

Vu Quang Hien, autor do *site* consultado, aponta que no período entre 1954 (ano da vitória sobre os franceses em Dien Bien Phu) e 1965 a Reforma Agrária, mesmo com limitações, atingiu seus objetivos. Além disso, o autor aponta que em 1960 houve o Terceiro Congresso do Partido Comunista. De acordo com Hien, o papel daquele seria:

Definir a tarefa estratégica global da revolução nacional: Fortalecer a solidariedade dos povos, resolver a luta pela manutenção da paz; promover a revolução socialista no Norte, ao mesmo tempo promover a revolução, a nação democrática do povo no sul, para a paz e a unidade nacional, numa base independente e democrática; construir um Vietnã pacífico, unificado, independente, democrático e

122 VU Quang Hien História: Período do Vietnã de 1954 a 1975. . Disponível em: <http://tuyensinh.ussh.edu.vn/mon-su-viet-nam-giai-doan-1954-1975/489>. Acesso em: 2 de agosto de 2018

próspero, contribuindo para o fortalecimento do campo socialista e a proteção da paz mundial¹²³

O autor também aponta a importância da consolidação do socialismo no norte e da necessidade – e importância – da consolidação das forças socialistas no sul, que estava sob um governo (“fantoche”) dos EUA. No que diz respeito a economia, o governo socialista do norte implementa um Plano Quinquenal (1961-1965), que preocupou em desenvolver a indústria (estatais), a implementação de cooperativas agrárias (IDEM).

No que diz respeito ao enfrentamento com os EUA, os autores indicam um esforço em consolidar o aparato revolucionário no sul, para o combate contra o governo de Dien. Assim, estratégias foram criadas no sentido de conseguir o apoio das diferentes regiões. Deste modo, era importante ter um aumento de poder militar nas áreas rurais, nas montanhas das selvas, e nas cidades. O objetivo era angariar força suficiente para uma grande ofensiva contra os EUA e o regime de Diem (Preebenow, 2012, p. 76). Isto implicou, ao longo do tempo, no treinamento de vietnamitas no sul e no envolvimento direto de militares do Exército do Povo.

A narrativa ocidental, especialmente a americana, coloca os episódios de mortos de civis em Hue e Saigon, durante a Ofensiva Tet, como massacres de “civis inocentes”. Ao nos debruçarmos na narrativa vietnamita e socialista a leitura muda, pois estas mesmas pessoas são colocadas ao leitor como “tiranos e traidores”. Percebe-se nesta disputa de narrativas as diferentes ideologias dos dois lados.

Por fim, cabe mencionar que os autores vietnamitas do *Victory in Vietnam* afirmam que a vitória dos socialistas no país deveu-se “a elevada moral dos soldados, a experiência de uma década de luta contra os franceses, uma forte liderança do Partido Comunista e o apoio da população vietnamita” (Preebenow, 2012, p. XVI).

4.2 O produto: Guerra do Vietnã: entre textos e imagens

O estudo em tela visa a interpretação de fotografias a partir de um *site* virtual em que alunos e professores possam entrar em contato com algumas fotografias tiradas durante os conflitos no Vietnã. A proposta utilizada demonstrou que é possível que interpretações sejam feitas no intuito de problematizar a violência e de indagar a respeito de sua banalização e naturalização.

123 (HIEN, <http://tuyensinh.ush.edu.vn/mon-su-viet-nam-giai-doan-1954-1975/489>. Acesso: 2 de agosto de 2018)

A aposta que se faz neste estudo é a de que os professores de História e seus alunos em suas aulas, e utilizando o *site* como recurso, podem se auxiliar mutuamente em prol da criação de um conhecimento autônomo e crítico.

Para que isso seja alcançado, buscou-se um norte a partir do entendimento de que o conteúdo e sugestões de atividades apresentadas no *site* são construtos de um conhecimento pedagógico que os professores da educação básica desenvolvem em suas aulas, dentro de um entendimento específico de um fazer curricular, plural e multidimensional.

Sendo assim, a proposta que aqui se apresenta tem muito mais o objetivo de contribuir no ensino-aprendizagem de alunos da educação básica – pois busca-se problematizar a violência a partir de um conteúdo relativo aos ensino fundamental e médio (pois a Guerra do Vietnã normalmente se insere no 9º ano e 3ª série do ensino fundamental e médio, respectivamente) – do que propriamente ser uma análise puramente acadêmica do objeto em questão.

Deste modo, o *site*, cujo título é “Guerra do Vietnã: entre textos e imagens”, apresenta uma série de seções em que alunos e professores poderão acessar conteúdos sobre os conflitos no Vietnã envolvendo a França e os EUA, escritos por mim; fontes primárias que podem ajudar na construção do conhecimento de quem o utiliza, links para diversos outros locais na *internet*; estes, por sua vez, são variados em termos de forma e conteúdo, pois são de informações a respeito das guerras, de músicas do período em que os conflitos se desenrolavam, e vídeos, de documentários por exemplo, que podem auxiliá-los de alguma maneira para a elaboração das atividades e desafios.

Todo este cabedal disponível no *site* tem o intuito de fazer com que os alunos (com a mediação dos professores) mobilizem diferentes conceitos, fontes primárias e secundárias (contidas no *site* e os diferentes links) e construam seu próprio conhecimento a partir de uma ação historiadora calcada na interpretação de diferentes textos e imagens (as fotografias) e na investigação. A problematização da violência – aspecto relevante a ser levado em conta na atualidade devido a grande quantidade de atos violentos perpetrados na nossa sociedade – dentro do *site* permite que o aluno não apenas construa conhecimento acerca da Guerra do Vietnã, mas gere um conhecimento crítico em relação a ela.

É muito importante que se tenha em mente que a proposta do produto está no fazer coletivo e na pesquisa tendo a *internet* como principal ferramenta de apoio. Professores e

alunos, assim, farão parte de um processo de construção do conhecimento horizontal e multidimensional, em que o protagonismo dos participantes não ficará nas mãos de apenas uma pessoa.

Diante deste quadro, o professor deve encarar o seu papel como a de um mediador das atividades ali propostas, encorajando seus alunos a buscarem as informações necessárias para a realização das mesmas, incentivando a atitude historiadora, auxiliando quando dificuldades aparecem e contribuindo com as suas intervenções pedagógicas, didáticas etc. quando necessárias.

Explorando o Site

O *site* aborda um período específico da história do tempo presente, dentro dos contextos de descolonização da África e da Ásia e da Guerra Fria. Assim, o *site* faz mais sentido quando utilizado no momento em que um ou outro tema vai ser lecionado em sala de aula.

Deste modo, é importante que o professor discuta aspectos ligados aos dois episódios históricos, e estabeleça os critérios de como o uso do *site* será empregado em sala de aula, tendo em vista que ele é uma plataforma específica sobre os conflitos que ocorreram no Vietnã nos anos de 1946-1968 (data estabelecida pelo corte deste trabalho). Sendo assim, uma contextualização é importante para que os alunos sejam capazes de se localizar no espaço e no tempo.

O *site* permite um suporte de contextualização através de seus textos informativos no que diz respeito às guerras que ocorreram no Vietnã. Entretanto, as interpretações de fotografias e as atividades são o carro-chefe do sítio. Para que o professor faça um bom uso desta ferramenta digital, é interessante que ele inclua o uso de imagens e de fotografias de guerra em seu plano de curso. O *site* também contribui neste sentido, ao fornecer textos explicativos em torno do uso de fotografia em sala de aula e em um dos conceito-chave deste trabalho: o de Contrato Civil da Fotografia de Ariella Azoulay.

O *site* possui um conjunto de imagens da Guerra do Vietnã e que estão atreladas a discussões ligadas a violência. Trata-se de um site educativo que pretende discutir a violência tendo como um dos pilares de abordagem a interpretação de algumas fotografias deste conflito, além de possuir atividades que professores e alunos possam realizar em conjunto e mesmo de forma colaborativa.

Neste *site* os usuários terão acesso a informações sobre os conflitos no Vietnã, sobre episódios específicos da guerra, a fotografias destes episódios, além de um conjunto de atividades e discussões que professores e alunos poderão realizar de forma coletiva, cada um contribuindo para a criação do conhecimento de todos.

Como forma de sugestões, o *site* permite acesso a um conjunto de informações e leituras das fotografias, além de indicações para que o seu conhecimento em torno dos temas possa ser ampliado, através de *links* de sites, vídeos, músicas etc. Somente professores terão acesso a estas sugestões informativas, através de um login na seção específica para os professores.

Alunos terão acesso às fotografias e às atividades à medida que navegam pelo site. A proposta é a de que seus alunos sejam mediados por seus professores no sentido de buscarem interpretações em torno das fotografias, discutindo e respondendo questões relativas aos assuntos de que trata este site: a Guerra do Vietnã, as fotografias da guerra e a violência. Também há espaços de discussão e debates, muitos deles incentivados por propostas já existentes no *site*, em que os alunos poderão discutir os variados temas sendo mediados pelos seus professores.

Deste modo, o produto (localizado em <http://histvietensino.com.br/>) deste empreendimento está assim organizado:

Home

A primeira página do *site* possui apenas uma mensagem de apresentação acerca do que pode ser encontrado como conteúdo em seu interior.

Seção: É com você, professor!

Os alunos não terão acesso a esta seção do *site*. Para que os professores tenham acesso a ela, ele deverá enviar um e-mail ao administrador do mesmo. Somente após a liberação do administrador é que o professor terá acesso ao conteúdo aqui contido. O produto foi organizado deste modo para que as atividades e tarefas sejam vistas e encaradas pelo aluno como desafios a serem contemplados, sem a possibilidade de eles terem acesso a possíveis “soluções” dos mesmos. Além disso, estarão nela os objetivos propostos para cada atividade, divididos entre objetivo geral e objetivos específicos.

Deste modo, os professores terão acesso a informações que poderão auxiliá-los durante as discussões e debates com seus alunos. Esta seção não corresponde a um “gabarito” das tarefas,

mas sugestões de orientações no que diz respeito a interpretações das fotografias e a outros possíveis temas que o *site* aborda.

As propostas de interpretações das fotografias – na Seção Fotografias e Interpretações: <http://histvietensino.com.br/fotografias-e-interpretacoes/> – estão de acordo com as análises que aqui se apresentam. Entretanto, é importante afirmar que a proposta global do *site* é fazer com que os alunos possam criar o seu próprio conhecimento a partir de alguns elementos aqui numerados:

Objetivo geral: Refletir sobre sentidos de violência praticada em atos de guerra tendo por base a análise de fotografias de eventos da Guerra do Vietnã.

Objetivos específicos

1. Entender que a Guerra do Vietnã esteve dentro dos contextos da descolonização da África e da Ásia e da Guerra Fria;
2. Compreender o papel do fotógrafo e do fotografado dentro da ação fotográfica.
3. Perceber que, ao analisar as fotografias, o aluno pode se transformar em agente reflexivo em torno da violência estampada nas fotografias;
4. Pensar a inter-relação entre os diferentes documentos, visuais e escritos (tais como as músicas) (MUAZE, 2015, p. 236);
5. Articular os diferentes conceitos empregados no site em textos e atividades as quais eles possam pensar historicamente;
6. Localizar no tempo e no espaço os acontecimentos analisados;
7. Comparar diferentes fatos históricos em que a violência esteja presente e fazer suas diferenciações a partir de seus diferentes contextos

A seguir, segue-se os objetivos específicos de cada atividade, lembrando que todas elas se encontram no <http://histvietensino.com.br/tarefas/>:

Atividade 1

Nesta primeira atividade, os alunos deverão:

- Contextualizar o Massacre de My Lai dentro da conjuntura da Guerra do Vietnã
- Comparar temporalidades e diferentes contextos: a do Massacre de My Lai em 1968, em meio a Guerra do Vietnã e a escolhida; analisar as diferenças entre os contextos e as sociedades em que as violências foram perpetradas;
- De estabelecer vínculos entre documentos escritos e visuais que possam servir de base para a construção de interpretações de fatos históricos

- Problematizar, analisar, fazer relações e comparações entre as diferentes temporalidades abarcadas na tarefa (o Massacre de My Lai e a do genocídio escolhido)
- Refletir sobre os Direitos Humanos a partir da pesquisa do que sejam, e de que órgãos são responsáveis por sua defesa e aplicação
- Problematizar os conceitos de violência, banalização e naturalização no sentido de refletir em torno da indagação proposta na tarefa

Atividade 2

- Contextualizar as fotografias: a contextualização não deve levar em conta apenas a conjuntura da Guerra do Vietnã, mas também os fatos em que as fotografias foram tiradas
- Pensar e articular as noções-chave da temporalidade (no caso a noção de linearidade temporal) dos conflitos que serão expostos e exibidos
- Conceber um texto explicativo a partir das fotografias articulando as diversas informações e interpretações das fotografias e que seja claro e curto

Atividade 3

- Contextualizar os diferentes confrontos existentes durante a Guerra do Vietnã, especificamente a Ofensiva Tet (1968);
- Diferenciar os confrontos nas selvas e nas cidades
- Refletir sobre as condições de vida dos soldados que lutaram no Vietnã
- Discutir conceitos, como guerrilha e guerra urbana
- Conceber um texto narrativo, em primeira pessoa, que articule o entendimento do aluno em relação a Guerra do Vietnã

Atividade 4

- Conceber um texto narrativo em torno da violência que existia na guerra
- Problematizar os conceitos de violência, banalização e naturalização como forma de argumentação para a narrativa/discurso;
- Relacionar a Guerra do Vietnã à mobilização política que ocorria nos EUA no período;
- Relacionar a Guerra do Vietnã às mudanças culturais ocorridas na década de 1960;

Atividade 5

- Contextualizar o Massacre de My Lai a partir das fotografias do *site* e dos links que podem ser acessados por ele;
- Conceber um texto de cunho jornalístico/opinativo (como um editorial) levando em conta a indagação proposta na tarefa

- Articular os conceitos de guerra de guerrilha empreendida pelo Vietcong e a fonte primária indicada na tarefa com a realidade dos soldados norte-americanos

Atividade 6

- Articular as diferentes visões e narrativas (dos soldados americanos e civis vietnamitas) em torno do Massacre de My Lai
- Problematizar os conceitos de violência, banalização e naturalização como forma de criação das perguntas do âncora para aqueles que representam os soldados e os civis.

Atividade 7

- Contextualizar a Guerra do Vietnã e relacioná-la às manifestações de contestação na cultura do Ocidente, em especial nos EUA;
- Interpretar as letras das músicas e vinculá-las ao contexto da guerra;
- Relacionar as músicas de protesto às manifestações anti-guerra nos EUA
- Conceber um texto que remeta a uma letra de música, com estrofes e rimas a respeito da Guerra do Vietnã

Atividade 8

- Refletir sobre o papel das fotografias e do fotojornalismo de guerra como contribuintes para o fazer histórico da atualidade
- Refletir em torno da onipresença da câmera nos diferentes teatros de guerra
- Analisar de que modo estas fotografias foram consumidas pela sociedade dos EUA
- Compreender a relação entre as fotografias e as críticas pela manutenção dos EUA no conflito

Atividade 9

- Compreender o papel do fotógrafo e do fotografado dentro da ação fotográfica, além de refletir sobre o papel do observador dentro das possibilidades de ação em relação a violência estampada nas fotografias;
- Pensar a inter-relação entre os diferentes documentos, visuais e escritos (tais como as músicas) (MUAZE, 2015, p. 236)

Atividade 10

- Entender que a Guerra do Vietnã esteve dentro dos contextos da descolonização da África e da Ásia e da Guerra Fria;

- Compreender o papel do fotógrafo e do fotografado dentro da ação fotográfica, além de refletir sobre o papel do observador dentro das possibilidades de ação em relação a violência estampada nas fotografias;

Atividade 11

- Compreender o papel do fotógrafo e do fotografado dentro da ação fotográfica, além de refletir sobre o papel do observador dentro das possibilidades de ação em relação a violência estampada nas fotografias;

No que diz respeito a seção dos Debates (<http://histvietensino.com.br/discussao/>), local onde alunos poderão se expressar em torno de seus temas (problematização da violência, fotografias de guerra, violência no Brasil, trabalho do fotojornalista), os objetivos são fazer com que os alunos reflitam sobre a violência como instrumento político para atingir um fim, além de entrar em contato com conceitos aqui trabalhados, tais como banalização e naturalização. Ao mesmo tempo, os temas dos debates provocam os alunos no sentido de buscarem argumentos em torno de conceitos ligados ao ensino de História que são caros a Guerra do Vietnã, tais como Guerra Fria, capitalismo, socialismo etc. para que estes sejam fundamentados dentro de um fazer histórico ou de uma atitude historiadora. Isto significa que eles devem pesquisar, investigar documentos de épocas (tais como as fotografias do *site*) e relacionar dados com os conceitos que eles vão entrar em contato para basearem a fundamentação dos argumentos.

Seção: Textos Informativos

Esta seção é subdividida em vários grupos menores. Cada um destes grupos corresponde a algum aspecto das guerras no Vietnã ou a este estudo. Esta seção está assim subdividida:

A subseção “Conflitos no Vietnã (1946-1975)” possui diversos itens e subitens. O primeiro subitem corresponde a uma descrição do Vietnã, do ponto de vista geográfico e histórico. Este subitem tem por objetivo localizar os alunos no espaço e no tempo para que as demais seções possam fazer mais sentido para ele. Assim, a subseção “O Vietnã”, por exemplo, apresenta a localização geográfica do país e um breve resumo de sua história no pós Segunda Guerra.

Os subitens subsequentes apresentam um texto explicativo (é importante mencionar que todos os textos deste *site* possuem hiperlinks, o que permite uma navegação mais interativa e não linear de pesquisa) sobre os conflitos abordados nesta pesquisa: a Guerra do

Indochina (1946-1954) e a Guerra do Vietnã (1955-1975). Estes dois subitens possuem a característica de contextualizar os alunos no que foram os dois enfrentamentos e são escritos com o uso de hiperlinks. Estes, por sua vez, têm o propósito de ampliar o conhecimento a partir de definições de termos, palavras e conceitos relativos ao período analisado (PRINT)

Além dos dois itens sobre os conflitos, o *site* também possui uma subseção ligada a versão vietnamita do conflito. Neste caso, a proposta é a de levar uma abordagem diferente da usual (mesmo encontrada na *internet* tendo em vista que o que se vê nos *sites* e *blogs* em português são narrativas calcadas nas narrativas americanas do conflito), justamente para ampliar o leque de interpretações em torno do conflito e das fotografias, além de colocar uma perspectiva diferenciada dos confrontos, tendo em vista que a versão disposta no *site* é ligada a visão vietnamita e socialista do conflito.

É importante apontar que o que se lê neste subitem não é uma dissertação, balanço ou monografia em torno da historiografia vietnamita da guerra, mas sim a resenha do livro do historiador vietnamita apontada na seção anterior.

Os demais subitens dessa seção estão ligados aos episódios analisados nesta pesquisa. Assim, estas subseções estão ligadas a Batalha de Dien Bien Phu, ao Massacre de Dak Son, a Ofensiva Tet e o Massacre de My Lai. Todas estas subseções também estão subdivididas em subitens de mesmo nome. Estes, por sua vez, estão ligados a narrativa dos episódios (uma subdivisão),

Outras seções se abrem, em torno das tarefas, debates e interpretações das fotografias (cada uma dessas terá uma seção própria). Estas poderão ser realizadas no próprio *site*, fazendo com que os alunos possam ter uma interação direta com o seu conteúdo. Todos os que estarão *logados* no mesmo momento terão acesso ao que se escreve e ao que se interpreta, permitindo que o conhecimento criado e construído seja de fato coletivo. Como em um *fórum* virtual ou *blog*, os alunos poderão trocar ideias, responder ao que se pede coletivamente, dividir as tarefas entre si, discutir com o professor etc. dentro do mesmo espaço virtual. O mesmo ocorre com a subseção ligada aos debates. Os temas propostos pela ferramenta poderão ser avaliados, discutidos e debatidos dentro do mesmo espaço, e todos os participantes poderão dialogar entre si a partir do tema proposto. É nesta seção que a vida e a proposta real do *site* está.

A seção seguinte está ligada às concepções de violência desta pesquisa. Neste sentido, a proposta desta parte do *site* é a de dar aos usuários mais uma possibilidade de compreensão e

mais uma sugestão para as interpretações das fotografias de guerra. As ideias de Hannah Arendt sobre a violência são aqui apresentadas como uma sugestão de análise das fotografias para professores e alunos. Não é intenção condicionar os alunos e os professores em torno do meu entendimento sobre violência, mas não apresentar as ideias da filósofa também não seria a abordagem mais correta.

A seção descritiva Guerra Fria apresenta um hipertexto que contextualiza o período em que as guerras no Vietnã ocorreram. Por esta seção, os alunos poderão dimensionar as guerras dentro do contexto histórico em que elas estão inseridas, entendendo que os conflitos não foram somente episódios de uma história local, mas importantíssimos para a formação do mundo bipolar da segunda metade do século XX..

A seção “Fontes Primárias” apresenta uma série de documentos de época, em inglês ou traduzidos, em imagens diferentes das fotografias. Mais uma vez essa seção serve para ampliar a pesquisa e o conhecimento em torno dos conflitos e das fotografias selecionadas.

As últimas seções são “Fotografia: ferramenta de ensino” e “Links externos”. A primeira corresponde a uma breve discussão metodológica do uso da fotografia em sala de aula. Há uma subseção aqui a respeito do conceito de Contrato Civil da Fotografia de Ariella Azoulay, um dos pilares deste trabalho. Deste modo, os usuários podem ter uma clareza maior dos fundamentos teórico-metodológicos mobilizados nesta pesquisa. Os Links Externos correspondem a um conjunto de links de outros *sites*, *blogs* etc. que podem auxiliar os alunos e os professores nas pesquisas, debates etc.

Diante do exposto, entendo que o *site* permite que alunos possam criar o seu próprio conhecimento a partir das diferentes ferramentas disponíveis, visto que as diferentes atividades permitem que o aluno consiga apreender o que foram os conflitos no Vietnã a partir das diferentes articulações de conceitos, de sínteses e cruzamentos de informações e de interpretação dos diferentes textos e fontes escritas e visuais.

CONCLUSÃO

O estudo em pauta trilhou um caminho que busca um ensino de história problematizador e que ao mesmo tempo esteja atrelado a nova realidade digital. Fato é que o produto é um *site* em que os alunos podem se encontrar virtualmente, ao mesmo tempo que constroem o seu próprio conhecimento.

A proposta aqui apresentada entende a importância do professor e do conhecimento criado por ele (o conhecimento escolar) para que o processo de ensino-aprendizagem seja concretizado de forma satisfatória. Neste sentido, o *site* sobre as fotografias da Guerra do Vietnã deve ser encarado não como um produto fechado, uma espécie de livro paradidático, mas sim como uma plataforma virtual, que pretende lançar um espaço dentro da *internet* de reflexão em torno de determinada proposta, ao mesmo tempo que busca encorajar os alunos a participarem coletivamente da criação de seu próprio conhecimento.

O objetivo inicial do produto é analisar a Guerra do Vietnã a partir da problematização da violência a partir das fotografias selecionadas, dentro de um conjunto de informações analisadas sobre o conflito – e sobre as fotografias – e de um grupo de atividades, debates e desafios de interpretação em torno não apenas das fotografias, mas também da problematização da violência, além de abrir a possibilidade de refletir em torno da naturalização e banalização da mesma. Para isso, diversos autores e fontes foram mobilizadas, definindo o caminho pelo qual o estudo e o produto trilhariam.

O tratamento dado às fotografias concebeu que elas, em sala de aula, não devem ser trabalhadas por alunos e professores de forma meramente descritiva, mas sim como um artefato que possui uma história própria – e que portanto será consumida de forma diferenciada ao longo do tempo – e como um testemunho da violência perpetrada por agentes de um poder soberano sobre pessoas que são vítimas não apenas da violência, mas da negação do que A. Azoulay (2008) chamou de Contrato Civil da Fotografia. Deste modo, as fotografias devem ser vistas não apenas como objetos de análise, mas como instrumentos que convidam o observador (no caso os alunos) à ação, refletindo e tomando posicionamento em relação a violência estampada na fotografia.

A preocupação em restaurar o contrato civil das pessoas que sofreram a violência é a chave para que a violência, a sua banalização e naturalização sejam problematizadas. É também a partir deste conceito-chave que a problematização em torno da violência é concebida, no sentido de se buscar aquilo que H. Arendt (2004) apresentou em torno da ação.

Esta, por sua vez, se configura a partir da reflexão em torno dos atos de violência que estão estampados nas fotografias.

A violência é uma questão do presente. As cidades possuem problemas de violência devido a uma série de fatores (os quais não serão discutidos aqui), e que professores e alunos vivenciam no dia a dia. Deste modo, o presente estudo também contribui no sentido de se tentar buscar uma reflexão em torno da realidade atual. É importante apontar que sendo este um tema sensível, a proposta aqui apresentada não objetiva julgar ou buscar uma “solução definitiva” em torno da violência, mas acredito que a ação reflexiva na educação pode contribuir para que as futuras gerações possam conceber uma sociedade mais justa e mais pacífica.

Ação reflexiva na educação significa o pensar em torno de uma questão, refletir em torno da violência no sentido de tentar buscar uma compreensão em torno dela. Dentro do que foi apresentado em torno do conceito de violência arendtiano – a violência é um instrumento e não um fim em si mesmo – acredito ser importante levar a reflexão aos alunos e fazer com que os alunos reflitam para que, pelo menos, eles percebam que ela é fenômeno político, que ela tem uma origem (portanto não é natural) e que por isso pode ser debatida, refutada e substituída por outras ações menos ou nada nocivas a sociedade.

A proposta aqui apresentada se torna mais fértil no campo da educação quando temos concepções de currículo ligadas a um tipo de conhecimento criado pelos professores e que entendem que a escola não é uma simples redução do conhecimento acadêmico. Esta percepção reforça a ideia de que a escola deve ser local de produção de conhecimento próprio, multifacetado, multidimensional e de muitos participantes, plural. A autonomia e o protagonismo dos alunos são peças fundamentais para a ação reflexiva em prol de uma educação que busque uma sociedade mais solidária e empática em relação a dor dos outros. Assim, o estudo em tela não apenas defende a autonomia escolar e dos alunos, mas enfatiza que o currículo deve ser democrático e interdisciplinar, pois apenas com esses elementos a educação de fato se torna transformadora.

Por fim, cabe ressaltar que o produto deste trabalho, no meu entendimento, conjuga todos estes elementos, pois o aluno cria o seu próprio caminho dentro do *site*, a partir da mediação do professor, utilizando os diversos recursos disponíveis no mesmo e podendo ir além, buscando informações no universo da *internet*. Deste modo, acredito que o uso da tecnologia digital permite a criação de conhecimento autônomo por parte dos alunos, visto

que o *site* incentiva a atitude historiadora, a partir de desafios, tarefas e debates que instigam os usuários a investigar, pesquisar, analisar e criar sínteses a partir daquilo que foi apreendido durante o processo de construção do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

Fontes iconográficas

Fotos utilizadas na pesquisa por ordem de operação e data

Batalha de Dien Bien Phu - 1954

CAMUS, Daniel; PERAUD, Jean. A l'abri dans les tranchées les renforts vont aller occuper de nouvelles positions. 1954. 1 fotografia. Disponível em:

<<https://www.photo.rmnm.fr/archive/13-525067-2C6NU0DJ8C20.html>>

CAMUS, Daniel; Peraud, Jean. L'artillerie adverse pilonne la cuvette, les hommes se plaquent au sol. 1954. 1 fotografia. Disponível em:

<<https://www.photo.rmnm.fr/CS.aspx?VP3=SearchResult&VBID=2CO5PCAIR3S2K&SMLS=1&RW=1366&RH=631>>

EXÉRCITO DO POVO DO VIETNÃ. Victory in Battle of Dien Bien Phu. 1 fotografia. Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Victory_in_Battle_of_Dien_Bien_Phu.jpg.

Dak Son Operation – 1967

53rd Sig. Bn (C), U.S. Army (creditada). DakSon Massacre 2. 1967. 1 fotografia. Preto e branco. Disponível em:

<<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:DakSonMassacre2.jpg?uselang=pt-br#filehistory>>

Ofensiva Tet - 1968

[DESCONHECIDO. Black smoke covers areas of the capital city and fire trucks rush to the scenes of fires set during attacks by the Viet Cong during the festive Tet holiday period. Saigon, 1968., 1958 – 1974. 1 fotografia. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Black smoke covers areas of the capital city and fire trucks rush to the scenes of fires set during attacks by the Viet - NARA - 541874.tif](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Black_smoke_covers_areas_of_the_capital_city_and_fire_trucks_rush_to_the_scenes_of_fires_set_during_attacks_by_the_Viet_Cong_during_the_festive_Tet_holiday_period_Saigon_1968.,_1958_-_1974._1_fotografia._Disponível_em:_<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Black_smoke_covers_areas_of_the_capital_city_and_fire_trucks_rush_to_the_scenes_of_fires_set_during_attacks_by_the_Viet_-_NARA_-_541874.tif)

U.S. ARMY. Cholon after Tet Offensive operations. 1968. 1 fotografia. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cholon_after_Tet_Offensive_operations_1968.jpg>

Massacre de My Lai - 1968

[HAERBELE, Ronald. My Lai Massacre: women and children dead on a road . 1 fotografia. Acesso em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:My_Lai_massacre.jpg?uselang=pt-br](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:My_Lai_Massacre:_women_and_children_dead_on_a_road_.1_fotografia._Acesso_em:_https://commons.wikimedia.org/wiki/File:My_Lai_massacre.jpg?uselang=pt-br)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:My_Lai_massacre_woman_and_children.jpg?uselang=pt-br

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dead_child_from_the_My_Lai_massacre.jpg?uselang=pt-br

Fontes Textuais

COMMITTEE ON ARMED SERVICES. Report of the Armed Services investigating subcommittee – Investigation of the My Lai Incident. U.S. Government Printing Office: Washington D.C., 1970. disponível em:

https://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/pdf/MyLaiHearings.pdf . Acesso em: 20 de outubro de 2017

DEPARTMENT OF THE ARMY. Report of the Department of the Army Review of the Preliminary investigations into the My Lai Incident, V. I, 1970. Disponível em: https://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/pdf/RDAR-Vol-I.pdf . Acesso em: 20 de outubro de 2017

DEPARTMENT OF THE ARMY. Report of the Department of the Army Review of the Preliminary investigations into the My Lai Incident, V. II, Book 1, 1970. Disponível em: https://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/pdf/RDAR-Vol-IIBook1.pdf. Acesso em: 5 de dezembro de 2017

DEPARTMENT OF THE ARMY. Report of the Department of the Army Review of the Preliminary investigations into the My Lai Incident, V. II, Book 31, 1970. Disponível em: https://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/pdf/RDAR-Vol-IIBook31.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2017

DEPARTMENT OF THE ARMY. Report of the Department of the Army Review of the Preliminary investigations into the My Lai Incident, V. III, Book 6, 1970. Disponível em: http://www.loc.gov/rr/frd/Military_Law/pdf/RDAR-Vol-IIIBook6.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2017

HOSMER, Stephen T. Viet Cong Repression and its implications for the future. Estados Unidos da América. Rand Corporation, 1970. disponível em: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/.../R475.1.pdf> . Acesso em: 19 de novembro de 2017

HUBBEL, John G. The Blood-R[ed] hands of Ho Chi Minh. *Readers Digest*, november 1968. Disponível em: <http://www.paulbogdanor.com/left/vietnam/hochiminh.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2017

POHLE, Victoria. The Viet Cong in Saigon: Tactics and Objectives during the Tet Offensive. Estados Unidos da América, Rand Corporation, 1969. Disponível em:

<<https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/.../RM5799.pdf>> . Acesso em: 22 de novembro de 2017

U.S. CONGRESS. The Human cost of communism in Vietnam – II: The myth of no blood bath. U.S. Government Printing Office, 1978. Disponível em: <www.vietnam.ttu.edu/star/images/072/0720213019a.pdf> . Acesso em: 14 de novembro de 2017

U.S. GOVERNMENT. After Action Report, "The Battle of Hue, 2-26 February 1968"; 3/10/1968; 1st Cavalry Division (Airmobile): ORLL, Period Ending April 1968; Operational Reports - Lessons Learned, 1965 - 1972; Records of the U.S. Forces in Southeast Asia, Record Group 472; National Archives at College Park, College Park, MD. Disponível em: <<https://www.docsteach.org/documents/document/report-battle-hue>>. Acesso em 25 de novembro de 2017

Referências bibliográficas

AGUIAR, Odílio Alves. *Violência e banalidade do mal*. Artigo do site: <<https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-e-banalidade-do-mal/>>. Acesso em: 8 de outubro de 2017

AMERICANOS E EUROPEUS IGNORAM PAPEL DA UNIÃO SOVIÉTICA NA VITÓRIA SOBRE O NAZISMO. Disponível em: <<https://br.sputniknews.com/sociedade/201605054442152-urss-vitoria-nazismo/>> Acesso em 28 de agosto de 2018

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral In: *Revista Brasileira de educação*, PUC/RJ, 2010, v. 15. n. 43. jun/abr. p. 109-125. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a08v15n43.pdf> . Acesso em: 20 de outubro de 2017

ARENDT, Hannah. *Da violência*. Livro digitalizado em 2004. Disponível em: <pavio.net/download/textos/ARENDT,%20Hannah.%20Da%20Violência.pdf>. Acesso em 24 de setembro de 2017

_____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

AZOULAY, Ariella. *The Civil Contract of Photography*. New York, Zone Books, 2008. Disponível em: <<https://archive.org/details/ariella-azoulay-the-civil-contract-of-photography>> Acesso em 4 de janeiro de 2018

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002

BENGE, Michael D. The History of the involvement of the Montagnards of the central Highlands in the Vietnam War. In: *The Fall of Saigon*. SACEI Forum n.8, março 2011

BERNSTEIN, Serge; MILZA, Pierre (dir.). *História do século XX (1945-1973): O mundo entre a guerra e a paz*. v. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BITTENCOURT, Paulo Raphael Siqueira; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. A interface currículo e “ensino de” História: que sentidos de currículo estão sendo mobilizados? *Espaço do Currículo*, v.7, n. 3, p. 491-506, 2014

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/...diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 28 de julho de 2018

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais. Brasília, 1998. Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

CAIMI, Flávia Eloísa. Geração *Homo Zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (Orgs.) *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 165-183

CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v.26, n.51, p. 163-184, 2012. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694 . Acesso em 6 de fevereiro de 2018

CIHANKOVA, Hana. *Influence of media on Vietnam War*. Olomouc, Tese de bacharel, República Tcheca, 2014. Disponível em: <https://theses.cz/id/h0uo3z/Bachelor_Thesis_Hana_Cihankova.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2018

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. *História & Ensino*, Londrina, v.8, edição especial, p. 47-58, 2002

DAWSON, Captain David A.; SMITH, Charles R. *U.S. Marines in Vietnam: The defining year – 1968*. History and Museums Division Headquarters. Washington D.C., 1997. Disponível em: <<https://ia801804.us.archive.org/22/items/usmarinesinvietn00jack/usmarinesinvietn00jack.pdf>>. Acesso em: 18 de novembro 2017

DEVILLERS, P. *En Historia Universal del siglo XX*. Tomo 22. Editorial Historia 16. Madrid, 1998. Extraído de <<http://www.sabuco.com/historia/Guerra%20de%20Indochina.pdf>>. Acesso em 8 de maio de 2018

EDWARDS, Maura Kathryn. *Le Mal Jaune: The Memory of the Indochina War in France, 1954-2006*. Department of History, University of Toronto, 2010

EXÉRCITO DO VIETNÃ DO POVO E VITÓRIA NO AVANÇO ESTRATÉGICO DO LESTE-PRIMAVERA DE 1953-1954, O AUGE É A CAMPANHA DIEN BIEN PHU. Disponível em: <http://baoquangninh.com.vn/chinh-tri/201411/huong-toi-ky-niem-70-nam-thanh-lap-qdnd-viet-nam-qdnd-viet-nam-cung-toan-dan-gianh-thang-loi-trong-cuoc-tien-cong-chien-luoc-dong-xuan-1953-1954-dinh-cao-la-chien-dich-dien-bien-phu-2247232/>. Acesso em 11 de maio de 2018

ESSUS, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade. Por uma história fotográfica dos acontecimentos contemporâneos, Florianópolis. *Tempo e argumento*, v. 08, p. 90-133, 2016.

FILHO, Daniel Aarão Reis; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (orgs.) *O século XX – o tempo das dúvidas: do declínio das utopias às globalizações*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2000

GADDIS, John Lewis. *História da Guerra Fria*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 5 – 45

GOSCHA, Christopher E. *Historical Dictionary of the Indochina War: An International and Interdisciplinary approach (1945-1954)*, Copenhagen, NIAS Press, 2011

GOYA, Will. *Da violência, de Hannah Arendt*. Artigo do site: <http://www.filosofia.com.br/vi_classic.php?id=19>. Acesso: 7 de novembro de 2017

HADYNIK, Kyle. *How Journalism influenced american public opinion during the Vietnam War: a case study of the Battle of Ap Bac, the Golf of Tonkin Incident, the Tet Offensive, and the My Lai Massacre*. Honors College, 2015. Disponível em: <<http://digitalcommons.library.umaine.edu/honors>>. Acesso em: 30 de julho de 2017

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. ed. São Paulo. Companhia das letras, 1997.

_____. *Revolucionários: ensaios contemporâneos*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

HOWARD, Michael C. *The My Lai Massacre: a study of the event, aftermath, and implications*. College of Arts and Sciences at Texas Tech University, Estados Unidos da América, 2001. Disponível em: <<https://ttu-ir.tdl.org/ttu-ir/bitstream/.../31295017969790.pdf?...2>> . Acesso em: 8 de outubro de 2017

INDOCHINA AT WAR; PHOTOGRAPHS UNDER SURVEILLANCE [1945-1954]- 16 10 2010 ... 16 01 2011. Disponível em: <http://en.museeniepce.com/index.php?/exposition-en/passees-2010-2013/L-Indochine-en-guerre>. Acesso em 9 de maio de 2018

KARLSON, Klas-Göran; Schoenhals. *Crimes against humanity under communist regimes*. Forum for Living History. Print Edita, 2008. Disponível em: www.levandehistoria.se/sites/default/.../research-review-crimes-against-humanity.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2017

La GUERRE d' INDOCHINE. <https://indochine.uqam.ca/fr/component/content/article/1195-photography.html>. Acesso em 7 de maio de 2018

LIBÉRIO, Carolina Guerra. Indústria fotográfica e fotografia do século XX ao XXI. 9o Encontro Nacional de História da Mídia- UFOP- Ouro Preto, 30 de maio a 1o de junho de 2013 (comunicação). Acesso em 1 de Março de 2018. Extraído de: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/industria-fotografica-e-fotografia-do-seculo-xx-ao-xxi>

LINFIELD, Susie. *The Cruel Radiance: Photography and political violence*. Chicago. The University of Chicago Press, 2010. Kindle.

LINHARES, Maria Yedda. *A luta contra a metrópole*. São Paulo. Editora brasiliense, 1993

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992

LOVELACE, Angie. Iconic Photos of the Vietnam War era: a semiotic analysis as a means of understanding. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 2010, vol.1. n.1, p. 35-45. Disponível em: citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.617... . Acesso em: 3 de novembro de 2017.

MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: stoa.usp.br/gepespp/files/.../Curriculo+como+espaço-tempo+de+fornteira+cultural.pdf . Acesso em: 27 de novembro de 2017, p. 285-296

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e História Interfaces, *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-98. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=30>>. Acesso em: 15 de junho de 2017

MAUAD, Ana M. . Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar - Uses and functions of public photograph in school history knowledge. *História da Educação* , v. 19, p. 81-108, 2015.

_____. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. *ArtCultura (UFU)*, v. 10, p. 31-48, 2008.

_____. Ver e Conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: Helenice Rocha; Marcelo Magalhães; Rebeca Contijo. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, v. 1, p. 247-262.

_____. Por uma história fotográfica dos acontecimentos contemporâneos. *Tempo & Argumento*. Florianópolis, v.8, n.17, p. 90-133. jan./abr. 2016

_____; LOPES, Marcos Felipe Brum. História e fotografia. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012

_____; CARDOSO, Ciro Flamarion Cardoso. História e fotografia: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: editora Campus, 1997.

_____. Prática fotográfica e a experiência histórica – um balanço de tendências e posições em debate. *Revista Interin*. Curitiba, v.10, n.2, 2010. Acesso em: seer.utp.br/index.php/i/article/viewFile/92/67. Visto em 3 de janeiro de 2018

McMAHON, R. *Cold war: a very short introduction*. New York, Oxford University Press, c. 2003. Disponível em: sir.spbu.ru/obrazovanie/master/rs/library/BOOK_1.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2017

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n.45, 2003

_____. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012

_____. A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. *Revista Tempo*, Niterói, n.14, 2002

MEYERSON, Joel D. *Images of a Lengthy war*. Center of Military History United States Army. Washington D.C., 1986

MILLER, Bruna; MOTA, Nathália; BELLAS, Leonardo. *Vietnã, todos nós estivemos lá: o impacto da guerra nos ex-combatentes e na sociedade como um todo*. Bruna Miller, Nathália Mota e Leonardo Bellas. Núcleo de Estudos Contemporâneos da Universidade Federal Fluminense. s/d Extraído de <http://www.historia.uff.br/nec/vietna-todos-nos-estivemos-la-o-impacto-da-guerra-nos-ex-combatentes-e-na-sociedade-come-um-todo> . Acesso em: 12 de julho de 2017

MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: editora contexto, 2015

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da C.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191 – 211, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 4 de julho de 2017

_____. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: Favacho, A.M.P.; Pacheco, J.A. e Sales, S.R. *Currículo, conhecimento e avaliação*. Divergências e tensões. Curitiba: CRV Editora, 2013.

_____. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*. Londrina, v.9, p. 37-62, 2003

_____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em revista*, Curitiba, n.58, p. 165-182, 2015

_____. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007

_____; GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Maria Serra. *Sentidos de currículo e “ensino de” biologia e história: deslocando fronteiras*, 2012. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/.../TE-Anped2012-Biologia-Historia.pdf>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2018

MONTEIRO, Charles. História e fotojornalismo: reflexões sobre o conceito e a pesquisa na área. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.8, n. 17, p. 64-89, jan./abr. 2016

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015

MUCELIN, Patrícia Carla; OLIVEIRA, Márcia Ramos de. Os blogs sob o olhar do historiador. In: RODRIGUES, Rogério Rosa. *Possibilidades de pesquisa em História*. São Paulo: editora contexto, 2017.

MUNHOZ, Sidnei. Guerra Fria: um debate interpretativo. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *O século sombrio*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004 – p. 261 – 281

NASCIMENTO, Fábio Dias. Propostas da Educopedia para o ensino de História. Rio de Janeiro: 2014

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO Rebeca (orgs.) *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

NETO, Ricardo Bonalume. *A “Última Batalha da Indochina” expia culpa dos franceses no Vietnã*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/12/29/ilustrada/10.html>. Acesso em 26 de agosto de 2018.

NIEMEYER, Charlotte. *Recording the Vietnam War: Photographic coverage in newsmagazine from 1964 to 1973*. Student work, 1990. Disponível em: <<http://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork>>. Acesso em 27 de janeiro de 2018

NITERÓI. Referenciais Curriculares para a rede municipal de educação de Niterói: ensino fundamental. Niterói, 2010

OLIVEIRA, Waléria Forte de. GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação*. Documento em pdf de 23 de outubro de 2013, extraído de www.educacionenvalores.org/spip.php?article809. Disponível em <www.netmundi.org/.../O-conceito-de-violência-em-Hannah-Arendt-e-sua-repercussão>. Acesso em: 28 de outubro de 2017

OLSON, James S.; ROBERTS, Randy. *My Lai: a brief history with documents*. Boston: Bedford Books, 1998.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: uma introdução ao Estudo da Arte na Renascença. In: *Significado nas artes visuais*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 47-87

PARKINSON-HARTLEY, Richard. <<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2154400/Napalm-Girl-photographer-Nick-Ut-releases-work-Vietnam-war.html>>. Acesso em 19/06/2017

PENNA, Fernando de Araújo. A especificidade da História escolar como conhecimento ensinado. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Stumbo (orgs.). *Currículo e conhecimento* diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: De Petrus: Faperj, 2014

_____. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da. (orgs.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro. Mauad X; Faperj, 2014

PIFANO, Raquel Quinet. História da arte como História das Imagens: A iconologia de Erwin Panofsky, em *Fênix: revista de História e estudos culturais*. Uberlândia, v. 7, n. 3 Setembro/outubro/ novembro/ dezembro de 2010, p. 1-21. Disponível em <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em 1 de julho de 2017

PRIBBENOW, Merie L. *Victory in Vietnam: the official history of the people's army of Vietnam, 1954-1975*. University Press of Kansas, 2002

Reunion at Site of My Lai Massacre: Survivor Duc Tran Van and Photographer Ron Haeberle. <<http://www.salem-news.com/articles/july142012/my-lay-duc-haeberle-tk.php>>. Acesso em: 12 de abril de 2018

RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo: História, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317>. Acesso em 28 de julho de 2018

RUSSEL, Rebecca. Bodies, Bare Life and Dehumanisation in the My Lai Massacre. *The ANU Undergraduate Research Journal*. The Australian National University, Australia. v. 3, 2011. p. 111-123. Disponível em: <<https://press.anu.edu.au/publications/anu-undergraduate-research-journal-volume-three-2011/download>>. Acesso em: 30 de julho de 2017

S/a. J. *Direitos Humanos em conflito armado*. Disponível em: <<https://www.fd.uc.pt/igc/manual/pdfs/J.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017

SAADI TOSI, Lamia Jorge. A banalização da violência e o pensamento de Hannah Arendt: um debate ou um combate? Em *Revista do Laboratório de estudos da violência*, UNESP/ Marília, 2017, Ed. 19, p. 131-159.. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/7022/4507>>. Acesso em 28 de setembro 2017

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências humanas e suas tecnologias, São Paulo, 2010. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>. Acesso em 4 de janeiro de 2018

SIBILLIA, Paula. *Redes ou paredes*. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. São Paulo. Companhia das Letras, 2003

SOUSA, Jorge Pedro. *Uma história crítica do fotojornalismo ocidental*. Porto. s/e, 1998.

SOUTER, Gerry & Janet. *The Vietnam War Experience*. London. André Deutch (Carlton Publishing Group), 2015

SOUZA, Quincas Rodriguez de. *O uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica*. 128f. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (mestrado profissional em História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TESSARI, Anthony Beux. Fotografia na História e no ensino de História. *Aedos*. UFRS, 2012, n. 11, v. 4, p. 470-489

STEWART, Eric. *The 'My Lai' Narrative in American History and Memory: a Story of American Conservatism*. Ottawa, Canada, 2015. Disponível em: <citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1...pdf>. Acesso: 30 de julho de 2017

THE “BAD, BAD”, VIETCONG. Disponível em: <http://uncensoredhistory.blogspot.com/2013/03/vietcong-massacres.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018

TUCKER, Jennifer. “Reviewed Work: *The Civil Contract of Photography* by Ariella Azoulay. *The American Historical Review*, vol. 116, no. 1, 2011, pp. 141–142. JSTOR, JSTOR, Disponível em: www.jstor.org/stable/23307569. Acesso em 6 de março de 2018

TUCKER, Spencer C. *The Encyclopedia of the Vietnam War: a political, social, and military history*. v. 2. 2nd ed. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2011. Disponível em <http://www.politicalavenue.com/PDF/ENCYCLOPEDIAS/> Acesso em: 6 de julho de 2017

U.S. GOVERNMENT. *The Joint Chiefs of Staff and the first Indochina War: 1947-1954*. Estados Unidos da América, 2004. Disponível em: www.jcs.mil/Portals/36/Documents/History/Vietnam/Vietnam_1947-1954.pdf . Acesso em: 17 de outubro de 2017

VILLARD, Erik. *The 1968 Tet Offensive Battles of Quang Tri City and Hue*. U.S. Army Center of Military History, 2008

VU Quang Hien. *História: Período do Vietnã de 1954 a 1975*. Disponível em: <http://tuyensinh.ussh.edu.vn/mon-su-viet-nam-giai-doan-1954-1975/489>. Acesso em: 2 de agosto de 2018

WEASTEAD, Odd Arne. The cold war and the international history of the 20th century, *the Cambridge History of the cold war*. 1st ed. V. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 1-9

WESTHEIDER, James E. *The Vietnam War*. Westport: Greenwood Press, 2007. Disponível em: hfs1.duytan.edu.vn/upload/ebooks/1696.pdf >. Acesso em: 23 de junho de 2017

WIESKAMP, Valerie. *My Lai, sexual assault and the Black Blouse Girl: forty-five years later onde america's most iconic photos hides truth in plain sight*. Disponível em: <https://www.readingthepictures.org/2013/10/my-lai-sexual-assault-and-the-black-blouse-girl-forty-five-years-later-one-of-americas-most-iconic-photos-hides-truth-in-plain-sight/>. Acesso em: 1 de outubro de 2017

WIEST, Andrew; McNAB, Chris. *A História da Guerra do Vietnã*. São Paulo: M. Books do Brasil editora, 2016

WOOLSEY, John M. The Citizenry of Photography. *Reviews in Cultural Theory*, v.1, 2010. Disponível em: <http://reviewsinculture.com/2010/04/01/the-citizenry-of-photography/>>. Acesso em 4 de janeiro de 2018

ZIMMERMAN, Dwight Jon. <http://www.defensemecianetwork.com/stories/marine-force-recon-in-vietnam-and-the-killer-kane-operations/>>, acesso em 29 de maio de 2017.

